

Der klientenzentrierte Ansatz in der Ausbildung von Lehrerinnen für Krankenpflege

Explorative Studie zur Evaluation eines Ausbildungskonzepts

ABHANDLUNG

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

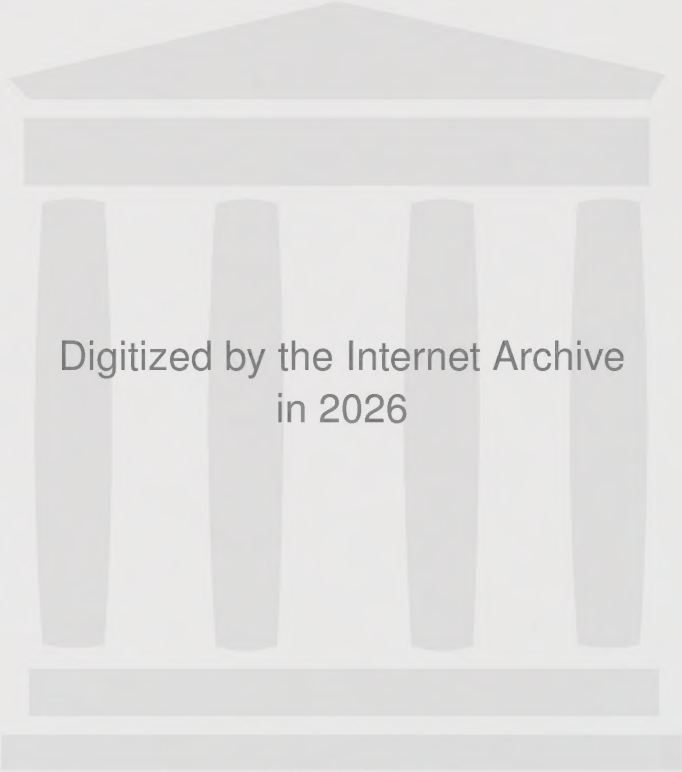
vorgelegt von

HILDEGARD STEURI
von Basel

Angenommen auf Antrag von Herrn Professor Dr. K. Widmer



Juris Druck + Verlag Zürich
1980



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Der klientenzentrierte Ansatz in der Ausbildung von Lehrerinnen für Krankenpflege

Explorative Studie zur Evaluation eines Ausbildungskonzepts

ABHANDLUNG

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

vorgelegt von

HILDEGARD STEURI
von Basel

Angenommen auf Antrag von Herrn Professor Dr. K. Widmer



Juris Druck + Verlag Zürich
1980



ISBN 3 260 04792 1

VORWORT

Mein Kontakt mit der Universität Zürich hat mir geholfen, ein Lehrverhalten zu klären, das mich überzeugt und das ich daher weitervermitteln möchte.

Nach langjähriger Berufserfahrung in Leitung und Lehre im Bereich der Krankenpflege fasste ich den Entschluss, Pädagogik zu studieren. Das Studium am Pädagogischen Institut der Universität Zürich hat mir nicht nur interessante und neue Wissensgebiete erschlossen, sondern mich auch mit einer Vielfalt von Möglichkeiten vertraut gemacht, wie vorzugehen ist, um ein Interessengebiet gezielt anzugehen, zu untersuchen und zu vertiefen. In diesem Vorhaben wurde ich während meiner ganzen Studienzeit von Herrn Professor Konrad Widmer unterstützt. Mein Dank geht an erster Stelle an Herrn Professor Widmer für seine wertvollen Anregungen und für das Vertrauen, das er mir in all meinen Studienjahren zu spüren gab sowie für seinen erfrischenden Optimismus im Umgang mit uns Studenten.

Den Professoren am Pädagogischen und Psychologischen Institut verdanke ich, dass es mir möglich war, Interessengebiete zu bearbeiten, die sich für meine Unterrichtspraxis als Lehrerin in der Ausbildung Erwachsener als bedeutsam erwiesen. Ich konnte Problemstellungen angehen, die auch für die Kaderschule für die Krankenpflege, an der ich unterrichtete, von praktischem Nutzen sind.

In dieser Arbeit geht es mir darum, Lehrverhalten zu erfassen, indem ich zahlenmässig Verhaltensänderungen festhalte mit einem einfachen, quantitativen Verfahren. Wertvolle Impulse erhielt ich dabei von Herrn Dr. H.U. Baumann, der mich dazu angeregt

hat, kreatives Forschen mit statistischer Erfassung zu verbinden. Herrn Baumann gelingt es, in der Wissenschaft eine Synthese zwischen Intuition und strenger Logik herzustellen und so Forschung faszinierend zu gestalten.

Mein Dank geht an die Ehemaligen meiner Klasse für ihre Bereitschaft, in der Forschung mitzumachen. Sie zeigten viel Geduld, als ich wiederholt ihre Lektionen auf Tonband aufnahm. Es war beruhigend für mich zu wissen, dass es meiner Klasse gelingt, mit Humor und sportlichem Geist die verschiedenen Untersuchungen über ihr Verhalten zu akzeptieren.

Ein weiterer Dank geht an das Schweizerische Rote Kreuz und an das Schulteam der Kaderschule, die mir ermöglichten, neben meiner Lehrtätigkeit zu studieren und gleichzeitig Untersuchungen an der Schule durchzuführen.

Wesentliche praktische Hilfe zur Präzisierung meiner Ueberlegungen und zur Fertigstellung des Manuskripts erhielt ich von meiner ehemaligen Kommilitonin und treuen Studiengefährtin Margrit Aeberli. Streng und konsequent machte sie mich auf die Lücken in meiner Arbeit aufmerksam, und ihre Kritik trug wesentlich dazu bei, dass ich meine Ueberlegungen und mein Vorgehen immer wieder überprüfte.

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

1.	EINLEITUNG	9
1.1.	Einführung in den Problemkreis	9
1.2.	Ziele und Fragestellung	12
1.3.	Das Verhältnis zwischen Subjektivität und Objektivität in der Wissenschaft	13
2.	LEHRERAUSBILDUNG AN DER KADERSCHULE FÜR DIE KRANKENPFLEGE	17
2.1.	Allgemeine Überlegungen zur Ausbildung	17
2.2.	Grundsätze und Ziele der Kaderschule für die Krankenpflege	18
2.2.1.	Der Begriff "gute Pflege"	19
2.2.2.	Leitbild der Krankenschwester	20
2.2.3.	Leitbild der Lehrerin für Krankenpflege	22
2.2.4.	Ausbildungskonzept	23
3.	DIE HUMANISTISCHE PSYCHOLOGIE UND IHRE KONZEPTION VOM MENSCHEN	31
3.1.	Entstehungsgeschichte	31
3.2.	Zentrale Annahmen	35
3.2.1.	Zentrale Begriffe	35
4.	ROGERS' KONZEPTION DER PERSON	41
4.1.	Die Grundnatur des menschlichen Orga- nismus	41
4.2.	Theorie der therapeutischen Bedingungen	45
4.2.1.	Kongruenz (Echtheit)	45
4.2.2.	Positive Wertschätzung und emotionale Wärme	47
4.2.3.	Empathie oder Einfühlung	49
4.3.	Theorie der Persönlichkeits- und Ver- haltensänderungen	55

5.	DER KLIENENZENTRIERTE ANSATZ IN DER LEHRERAUSBILDUNG	61
5.1.	Der klientenzentrierte Ansatz in Er- ziehung und Unterricht	61
5.2.	Das allgemeine Ziel der Erziehung bei Rogers	63
5.3.	Eigenschaften, die Lernen fördern	65
5.4.	Pädagogische Konsequenzen eines schülerzentrierten Unterrichts	70
5.4.1.	Unterrichtsmethodisches Vorgehen bei Echtheit, Wertschätzung, Empathie	74
6.	VERSUCH EINER EVALUATION DER ANSPRUECHE DER KADERSCHULE	81
6.1.	Einführung	81
6.2.	Unterrichtsauftrag	82
6.3.	Unterrichtsabsicht	84
6.3.1.	Persönliche Unterrichtsmethoden	87
6.3.2.	Einführung in Rogers' Lernmethode	88
6.4.	Ziel und Hypothesen	90
6.4.1.	Untersuchungsplan	91
6.4.2.	Untersuchungsmethoden	92
6.4.2.1.	Giessen-Test (GT)	93
6.4.2.2.	Unterrichtsanalyse	97
6.4.2.2.1.	Vorbereitung	98
6.4.2.2.2.	Durchführung	111
6.4.2.2.3.	Ueberprüfung	114
7.	RESULTATE	117
7.1.	Darstellung und Diskussion	117
7.1.1.	Giessen-Test	117
7.1.2.	Unterrichtsanalyse	121
7.1.2.1.	Kongruenz	122
7.1.2.2.	Empathie	125
7.1.2.3.	Wertschätzung	128

7.1.2.4.	Schüler-versus Lehreraktivitäten	131
7.1.3.	Subjektive Resultate	137
7.2.	Zusammenfassung und Interpretation	142
8.	KRITISCHE ANMERKUNGEN	147
8.1.	Humanistische Psychologie	147
8.2.	Die Theorien von Rogers	150
8.3.	Die klientenzentrierte Ausrichtung im Bereich der Schule und Ausbildung	152
8.4.	Bemerkungen zur Schulpraxis an der Kaderschule	156
8.5.	Bemerkungen zur Untersuchung	158
9.	FOLGERUNGEN	163
10.	LITERATURHINWEISE	171
11.	ANHANG	175

1. EINLEITUNG

1.1.-----Einführung in den Problemkreis

Als Lehrerin in der Ausbildung von Kader beschäftigt mich die Frage der Mittel, die Kursteilnehmer dazu befähigen sollen, die von einer Kaderschule aufgestellten Ausbildungsziele zu erreichen.

Die in dieser Arbeit diskutierten Personen sind qualifizierte, berufserfahrene Krankenschwestern*. Sie werden in den beiden Kaderschulen für die Krankenpflege Zürich und Lausanne zu Lehrerinnen* für Krankenpflege ausgebildet. In ihrer Ausbildung sollen sie zur Uebernahme von Lehrfunktionen im Fach Krankenpflege und damit zur Verbesserung und Entwicklung der Krankenpflege in der Schweiz befähigt werden.

Die für die Ausbildung verantwortlichen Lehrpersonen (Rektorin, hauptamtliche Lehrerinnen) sind der Ansicht, dass die Wirksamkeit und der Erfolg einer Lehrerin für Krankenpflege wesentlich von deren persönlichem Verhalten abhängt.

Neben der Aneignung von grundlegendem Wissen, berufsspezifischem Fachwissen und den entsprechenden Fertigkeiten steht die personale Bildung im Vordergrund. Es ist deshalb

EIN ZIEL DER SCHULE, EINE VERAENDERUNG DER PERSON IN RICHTUNG MEHR AUTONOMIE, MEHR BEZIEHUNGSFAEHIGKEIT ANZUSTREBEN.

Beide Eigenschaften erachten wir heute als eine notwendige Voraussetzung für die Ausübung einer guten Krankenpflege.

* Die Bezeichnung Krankenschwester, Lehrerin gilt immer auch für Krankenpfleger, Lehrer und umgekehrt.

Die Autonomie (Eigenständigkeit, Selbstbestimmung, Selbstverantwortung) in der Pflege ist für Vertreter eines Helferberufes, der in Abhängigkeit von der Medizin steht, im modernen Krankenhausbetrieb zur notwendigen Voraussetzung geworden. Fortschritte der Medizin und Technik haben im Laufe der Zeit zu differenzierten und komplizierten Behandlungs- und Pflegemethoden geführt. Spezialisierung, Arbeitsteilung und die daraus entstandene Forderung nach rationellen Arbeitsmethoden haben zur Folge, dass eine Ueberwachung der Pflege und Verantwortungsübernahme von Seiten der Aerzte für die Pflege der Patienten im modernen Krankenhaus nicht mehr möglich ist. Die Verantwortung für "gute Pflege" liegt heute im Kompetenzbereich der Krankenschwester. Dies erfordert von ihr nicht nur ein vertieftes Fachwissen, sondern auch weitgehende Fähigkeit autonomen Denkens und Handelns.

Beziehungsfähigkeit: in der Krankenpflege des modernen technisierten Krankenhausbetriebes kommt der zwischenmenschlichen Beziehung zunehmend grosse Bedeutung zu. Von der Fähigkeit der Krankenschwester, mit dem Patienten in eine hilfreiche Beziehung zu treten, hängt entscheidend ab, ob seine Bedürfnisse erkannt und berücksichtigt werden. Die Erfüllung zentraler, für den Einzelnen wichtiger Bedürfnisse wiederum kann zur Folge haben, dass der Heilungsprozess beschleunigt wird. Die Beziehungsfähigkeit ist zu einem wesentlichen Faktor in der Ausübung der Krankenpflege geworden. Autonomes Denken und Handeln und die Fähigkeit der hilfreichen Beziehung sind daher Eigenschaften, welche zu unterstützen die Kaderschule sich zum Ziel gesetzt hat. Als MITTEL, um dieses Ziel zu erreichen, wird

DAS LERNKONZEPT VON CARL ROGERS

herangezogen. Wir internen Lehrer haben gemeinsam in "Encounter-Gruppen" erfahren, unter welchen Bedingungen zwischenmenschliche Beziehung erweitert und vertieft sowie Selbstbestimmung gefördert werden. Dies veranlasste uns in der Folge, Werke von Carl Rogers, einem der wichtigsten Wegbereiter der "Encounter-Gruppen", zu studieren und uns mit Rogers' Ansichten über Lernen intensiv ausein-

anderzusetzen.

Der Amerikaner Carl R. Rogers, Psychotherapeut und Forscher, begründete in den USA die klientenzentrierte Psychotherapie als neue klinisch-psychologische Forschungsrichtung. Seine Auffassung ist, dass der Mensch, ist er einem bestimmten psychologischen Klima ausgesetzt, sich in Richtung Selbstbestimmung frei entfaltet.

"Wenn ich eine gewisse Art von Beziehung herstellen kann, dann wird der andere die Fähigkeit in sich selbst entdecken, diese Beziehung zu seiner Entfaltung zu nutzen, und Veränderung und persönliche Entwicklung finden statt."
(Rogers, 1973a, S. 47)

Unter "eine gewisse Art von Beziehung" versteht Rogers die hilfreiche Beziehung, welche gekennzeichnet ist durch die Basisverhaltensqualitäten des Helfers:

KONGRUENZ, WERTSCHAETZUNG, EMPATHIE.

Rogers' Erfahrung und empirisch überprüfte Erkenntnis ist, dass diese Eigenschaften sich gegenseitig bedingen, dass sie Autonomie fördern und solches Verhalten Modellwirkung hat.

Wir internen Lehrer an der Kaderschule unterrichten nach der Lernmethode Rogers', d.h. wir streben eine Unterrichtsgestaltung in Richtung Schülerzentrierung und Schülerselbstbestimmung an, wobei wir versuchen, die von Rogers beschriebene Haltung im Unterricht zu leben wie auch durchschaubar zu machen. Wir gehen davon aus, dass innerhalb des Ausbildungsgeschehens u.a. auch weitgehend Modelleffekte wirksam sind, weshalb wir uns bemühen, in der Ausbildungssituation Modell eines hilfreichen Lehrers nach Rogers zu sein. (Bandura und Walters, 1963, S. 52-60)

Das führt mich zu einer Aussage über eine subjektive Annahme.

ARBEITSHYPOTHESE: DAS UNTERRICHTEN NACH DER LERNMETHODE ROGERS' STELLT EINE HINREICHENDE BEDINGUNG DAR, UM BEIM STUDIERENDEN DIE EIGENSCHAFTEN BEZIEHUNGSFAEHIGKEIT UND AUTONOMIE ZU FOERDERN.

Dabei stelle ich mir die Frage, ob die Kaderschule effektiv einen Beitrag leistet in dieser Richtung und ob es zusätzlicher Mittel bedarf, um den Prozess der persönlichen Veränderung zu fördern. Ich stellte wiederholt fest, dass es für viele Studierende Monate braucht, bis sie effektiv bereit sind, an ihrem Verhalten zu arbeiten. Gegen Kursende jedoch wurde der Wunsch geäußert, dass die Schule etwas unternehme zur Intensivierung der Persönlichkeitsschulung. Sollte dieser Prozess der Veränderung während des Kursjahres nicht beschleunigt werden? Auch frage ich mich, wo die Hindernisse liegen, wenn persönliche Entwicklung nicht zustande kommt.

1.2.----- Ziele und Fragestellung

ZIEL DIESER ARBEIT IST FESTZUSTELLEN, OB EINE VERAENDERUNG BEI DEN STUDIERENDEN WAEHREND DES KURSJAHRES STATTFGEFUNDEN HAT IN DEN EIGENSCHAFTEN BEZIEHUNGSFAEHIGKEIT UND AUTONOMIE; WENN JA, WIEVIEL?

Dies wird untersucht, indem zur Hauptsache

- das Unterrichtsverhalten der Lehramtskandidaten überprüft wird auf der einen Seite und
- das Verhalten ihrer Schüler im Klassenunterricht auf der anderen Seite.

Da Rogers' Menschenbild auf der Annahme beruht, dass sich der Mensch verändern kann, wird zudem versucht, auch zum Teil Persönlichkeit bzw. Persönlichkeitsveränderungen bei den Lehramtskandidaten zu erfassen.

Mit vorliegender Arbeit soll ein Beitrag zur Evaluation des Lernkonzepts der Kaderschule erreicht werden dadurch, dass das Lehrverhalten der Kursteilnehmer mit wissenschaftlichen Methoden analysiert wird. Es wird versucht, das Unterrichtsverhalten quantitativ zu erfassen, wobei es um die Messung des Verhaltens bzw. der Verhaltensänderung in den Dimensionen Kongruenz, Wertschätzung, Empathie, Schülerzentrierung geht.

Fragestellung

- Sind die Kursteilnehmer nach der Ausbildung beziehungsfähiger und autonomer?
- Woran lässt sich das erkennen?
- Welche Voraussetzungen sind notwendig, damit Persönlichkeitsveränderung gefördert wird?
- Wo liegen die Grenzen in der Realisierung?

Diese Arbeit ist eine explorative Studie. Es geht um die Systematisierung und Klärung einer Erfahrung. Wichtig ist mir dabei, dass dadurch gleichzeitig auch persönliche Ueberzeugung und persönliche Erfahrung einer kritischen Ueberprüfung unterzogen werden.

In der Forschung am Menschen als Ganzem nimmt auch die Subjektivität einen bedeutenden Platz ein. Dazu äussert sich Rogers in "Entwicklung der Persönlichkeit", Kp. 10 (1973a). Ich gehe in meiner Arbeit von dieser seiner Auffassung von Wissenschaft aus. Rogers ist humanistischer Forscher. Für ihn nimmt Wissenschaft ihren Anfang in einem bestimmten Menschen, der Ziele und Zwecke sucht, die für ihn subjektiv bedeutsam sind. Wissenschaft hat für den Menschen von praktischem Nutzen zu sein und müsste daher von jenen Wissenschaftlern betrieben werden, für die ihre Forschung einem Bedürfnis nach Hilfeleistung am Menschen entspricht.

1.3. Das Verhältnis zwischen Subjektivität und Objektivität in der Wissenschaft

Für Rogers kommt der Mensch, weil er bestimmt wird durch inneres Erleben, einer besonderen Wahrheit dann näher, wenn er eine innere Beziehung zu ihr hat. Der Faktor der inneren Beteiligung ist wichtiger als der Faktor der äusseren, desinteressierten, objektiven Beobachtung.

Dem humanistischen Wissenschaftler geht es vor allem darum, den

Menschen in seiner Totalität, also umfassend, zu verstehen. Dies gelingt ihm umso besser, je mehr er in eine persönliche Beziehung zu ihm tritt und an seinem Erleben teilnimmt. Der humanistische Forscher ist bereit, sich selbst als erlebendes Subjekt dem Erleben zu stellen. Dabei ist er sich seiner Grenzen als Beobachter und Interpret menschlichen Verhaltens bewusst. Rogers fordert den Wissenschaftler auf, sich dieser Situation in der Forschung zu stellen. Er beschreibt sein Vorgehen in der Forschung wie folgt:

Wissenschaft am Menschen geht vom Menschen aus. Er bestimmt die Forschungsfrage nach den Werten und Zwecken, die für ihn persönlich Bedeutung haben. Er vertraut der eigenen Erfahrung. Der Glaube an die eigene Erfahrung wurzelt im eigenen Denk- und Gefühls-erlebnis. Es ist eine Ueberzeugung, dass in den eigenen Gedanken, im eigenen Beobachten und Urteilen schöpferische Kräfte wirksam sind. Indem der Forscher sich stark für ein Gebiet interessiert, für das er, von seinem Wissen wie von seiner Erfahrung her, ein Vorverständnis hat, beginnt er mehr über sein Gebiet zu ahnen. Je mehr er sich in sein Gebiet einlässt und sich stark darin engagiert, desto rascher kommt er in seinem Verstehen voran. Aus diesem subjektiven Einlassen ergibt sich für den Forscher ein kreatives Erfassen der Richtung, in der er forschen will. Sie führt ihn zur vorläufigen Formulierung einer persönlichen Annahme. Hat der Forscher seine vorläufige Ueberzeugung entwickelt und eine Hypothese formuliert, drängt es ihn, diese an der Realität zu überprüfen. Dies führt ihn dazu, nach einer geeigneten Methode zu suchen als Mittel bei dem Versuch, seine vorläufige Ueberzeugung, seine Hypothese an den objektiven Gegebenheiten zu überprüfen. Es erfordert von ihm, dass er sich von der Erfahrung ablöst und sie als Beobachter betrachtet. Um zu vermeiden, dass sich der Forscher als Beobachter betrügt, hat er alle wissenschaftlichen Grundregeln zu befolgen. Bei der Anwendung unpersönlicher Methoden trifft der Wissenschaftler alle wichtigen Entscheidungen selbst. Auch ob der Forscher Ergebnisse von Untersuchungen

für richtig hält, welchen Gebrauch er von wissenschaftlichen Erkenntnissen machen will, hängt von seinem persönlichen Urteil ab.

Forschung so verstanden wird zu einem Prozess von subjektiven Entscheidungen, indem der Forscher wählen muss zwischen verschiedenen Möglichkeiten. Forschung wird gleichzeitig zu einem Bemühen um Verbindung von Subjektivität mit Objektivität. Auf der einen Seite steht die subjektive, von kreativen Hypothesen ausgehende Forschung, auf der anderen Seite die logisch-wissenschaftliche, auf exakter Messung beruhende Forschung. Rogers postuliert, dass sich der Forscher wiederholt der wechselseitigen Auseinandersetzung zwischen den beiden Verfahren stellt. Er sieht darin eine Möglichkeit, subjektive und objektive Erkenntnis einer gegenseitigen Kontrolle zu unterziehen (vgl. Rogers, 1973a, S. 221).

Darin liegt für einen Forscher - meine ich - auch die Chance, sich über die Grenzen der intellektuellen Erkenntnis zu begeben und nach Idealen, nach Zielen oder Werten zu forschen, die nach seiner Erfahrung für den Menschen wichtig sind, und sie wissenschaftlich zu überprüfen.

Diese Chance versuche auch ich wahrzunehmen und mich der Auseinandersetzung zwischen subjektiven und objektiven Verfahren zu stellen. Von eigenem Erleben im Unterricht ausgehend wie auch von Erfahrungen meiner Mitarbeiter, interessiere ich mich für ein Forschungsgebiet, das uns für die Unterrichtung an der Schule und für die Berufsausbildung allgemein von Nutzen erscheint. Dies führt mich zu Annahmen über das Lehrverhalten und dazu, eigene Beobachtungskriterien zu erstellen zum Erfassen von Phänomenen in diesem Bereich. Es wird versucht, qualitative Merkmale mit quantitativen Methoden zu erfassen. Eine weitere Objektivierung

geschieht dadurch, dass kontrolliert wird, wieweit subjektives Urteilen und Erkennen einer intersubjektiven Ueberprüfung standhält. Mit der Forschungsarbeit verbunden ist mein Anliegen, dass die aus Erfahrung und Forschung gewonnenen Erkenntnisse auch für andere Personen und vor allem für Ausbildner pflegerischer Berufe von praktischem Nutzen sein mögen.

Aufbau der Arbeit

In dieser Arbeit wird zuerst das Ausbildungskonzept der Kaderschule kurz vorgestellt und auf den Auftrag hingewiesen, den die Schule gesamtschweizerisch im Gesundheitswesen zu erfüllen hat.

Da der Unterricht an der Kaderschule zur Hauptsache auf Rogers' Auffassung von Lernen basiert, bzw. auf Humanistischer Psychologie, befasst sich der erste Teil eingehend damit. Er ist der Darstellung des klientenzentrierten Ansatzes im Bereich der Unterrichtung und der Erfahrung mit diesem Konzept sowie der Begründung für klientenzentriertes Vorgehen in der Ausbildung von Krankenpflegekader gewidmet.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Messung von Unterrichtsverhalten, den Ergebnissen der Unterrichtsanalysen und weiterer Abklärungen sowie den Folgerungen, die sich für die Praxis daraus ergeben. Es werden Möglichkeiten und Grenzen des Rogers-Lernmodells erörtert und zum Schluss Empfehlungen an die Schule ausgearbeitet.

2. LEHRERAUSBILDUNG AN DER KADERSCHULE FÜR DIE KRANKENPFLEGE

2.1.-----Allgemeine Überlegungen zur Ausbildung

Erziehung und Ausbildung orientieren sich auf das Wozu hin. Erziehung und Ausbildung ist Änderung eines Ist-Zustandes auf ein Soll zu. Dieses Soll führt zur Formulierung von Ausbildungszielen. Sie halten die Erwartungen einer Schule fest.

Die Lehrer erwarten etwas von ihren Schülern:

- eine Änderung im Wissen
- eine Änderung ihrer Fertigkeiten
- eine Änderung von Einstellungen, aus denen verändertes Verhalten entstehen kann.

Die Lehrer müssen wissen und begründen können, in welcher Richtung und wozu Änderung angestrebt wird. Die Zielbestimmung einer Ausbildungsinstitution sollte deshalb reflektiert sein. Es setzt Gesellschaftskritik und anthropologisches Denken voraus. Dies fordert in der Folge eine Entscheidung, eine "pädagogische Position" oder ein Bekenntnis von seiten der Schule. Eine solche Stellungnahme müsste in einem Ausbildungskonzept, z.B. einer Lehrerausbildungsstätte, explizit dargelegt sein.

Die Schritte, die für die Bildung eines Ausbildungskonzepts erforderlich sind, können demnach wie folgt beschrieben werden:

1. Zielbestimmung: die Formulierung der Soll-Anforderungen und ihre Begründung.

2. Hypothesenbildung: sie setzt die Formulierung der Ausbildungsziele voraus, Überlegungen zu den Fragen: welches Wissen, Können und Verhalten ist anzueignen, damit die Ausbildung erfolgreich ist. Diese Phase setzt ebenso ein Wissen um die Bedingungen voraus, unter welchen ein Soll-Zustand erreicht werden kann, wie

Kenntnisse der Voraussetzungen, welche Kandidaten beim Eintritt in die Schule mitbringen, Erfassung von Motivationsproblemen und möglicher Störfaktoren u.a.m. Aus der Kenntnis der Bedingungen ergibt sich die

3. Planung: in dieser Phase sind die aus der Zielbestimmung abgeleiteten Bildungsinhalte auszuwählen; hierher gehört die Planung von lern- und sozialpädagogischen Methoden. Die Planung von Lerninhalten und Methoden macht eine Bedürfnisanalyse notwendig, z.B. die Erfassung der Lernwünsche der Studierenden u.a.m. Als nächster Schritt erfolgt die

4. Durchführung: es ist die Phase der Verwirklichung der Ausbildung, wobei der Methodik, der Unterrichtsgestaltung, Fragen von Unterrichts-, Übungs-, Anwendungsverlauf Beachtung zu schenken ist. Der Durchführung folgt eine Effizienzkontrolle, die Phase der

5. Ueberprüfung: sie ist notwendig in jeder der fünf Phasen der Ausbildung. Zu überprüfen ist, ob die Soll-Anforderungen realisierbar sind, die Ziele erreicht werden oder nicht und unter welchen Bedingungen sie eher erreichbar sind, ob die Lernmethoden erfolgreich sind und welche Instrumente der Evaluation z.B. zu gültigen Aussagen über die Ausbildung führen.

Nach dieser Aufzählung der verschiedenen Phasen einer Ausbildung folgt eine kurze Beschreibung des Ausbildungskonzepts der Kaderschule und der verschiedenen Schritte, die dazu führten, in der Reihenfolge der hier angeführten fünf Punkte.

2.2. Grundsätze und Ziele der Kaderschule für die Krankenpflege

1. Zielbestimmung: Soll-Anforderung und ihre Begründung.

Die Kaderschule bildet diplomierte Krankenschwestern zu Lehrerinnen für Krankenpflege aus. Dabei geht die Schule von einer bestimmten Vorstellung aus, was Krankenpflege bedeutet, wie die

"gute Pflege", die "gute Krankenschwester" und die Ausbildnerin derselben sein sollten. Diese Bilder beeinflussen die Ausbildungsrichtung der Kaderschule, die Schwerpunkte der Ausbildung und die Ausbildungsmethoden.

LEITBILDER

2.2.1.-----Der Begriff "gute Pflege"

Pflegen ist ein mehrdeutiger Begriff. Ihm liegen verschiedene Auffassungen vom Menschen zugrunde. Diese bilden die Grundlage für die Erarbeitung von Krankenpflege-theorien. Zur Zeit ist in der Schweiz viel die Rede von Krankenpflege-theorien. Es sind dies eigentlich Krankenpflegemodelle, die zur Hauptsache in den USA ausgearbeitet worden sind, basierend auf Resultaten aus explorativen Studien (Poletti, 1978).

Wir scheinen uns in der Krankenpflege über zwei bestimmte Aspekte einig zu sein, nämlich dass der Mensch

- das Bedürfnis hat, als Person geachtet zu werden und sich zu entfalten
- in einer Welt lebt, in der er sich ständig einer sich verändernden Umwelt anpassen muss.

Im Bereich der Entfaltung bedeutet es für die Krankenschwester, dem Pflegenden und seinen Angehörigen zu helfen, die Krankheitszeit zu bestehen und möglichst aus dieser Zeit der Krankheit etwas zu gewinnen, evt. eine neue, veränderte Beziehung zu sich selbst, zu anderen Menschen, zu den Dingen. Die Krankenschwester muss es verstehen, dem Patienten zu helfen, diese Beziehungen zu bewahren, wieder herzustellen oder neu anzubahnen.

Im Bereich der Anpassung gilt es zunächst, die Umgebung, in der sich der zu Pflegenden befindet, auf eine Weise zu gestalten, die ihm hilft, ihr standzuhalten oder sich an sie anzupassen. Für die Krankenschwester kann es bedeuten, den Patienten zum Durchhalten in seiner Bemühung um Gesundheit zu motivieren oder ihm zu helfen, seinen Zustand zu ertragen und zu akzeptieren.

Unter dem Begriff Pflege ist immer Gesundheits- und Krankenpflege gemeint. Gesundheitspflege ist die Bemühung um Erhaltung und Förderung der Gesundheit, der körperlichen und geistig-seelischen. Krankenpflege ist Hilfeleistung am Menschen im Zustand von Kranksein oder Sterben. Gesundheit wird betrachtet als ein dynamischer, zum Teil selbstgesteuerter Prozess der Anpassung des Menschen an seine Entwicklungsphasen und an physische, psychische, soziale und umweltbedingte Einflüsse.

Krankheit wird aufgefasst als eine Störung dieses Anpassungsprozesses. Sie äussert sich in entsprechenden Symptomen, die zu einer Einschränkung der Möglichkeiten des Menschen, sein Leben zu gestalten, führen (vgl. Ausbildungskonzept der Kaderschule Zürich, 1979/80).

Pflegen ist Hilfeleistung in diesem Prozess der Entfaltung und Anpassung.

Als Merkmale "guter Pflege" haben sich aufgrund verschiedener Studien herausgestellt (Reiter and Kakosh, 1963; Wandelt and Ager, 1970):

- Patientenbezogenheit (statt Krankheitsbezogenheit)
- Ganzheitsdenken (der Mensch in seiner Totalität betrachtet, als biologische Einheit und als denkende, führende, handelnde Ganzheit)
- Kommunikation (Zuwendung, Wertschätzung); als Voraussetzung gehört selbstverständlich dazu eine
- korrekte, einwandfreie Pflegetechnik und das
- Verstehen der Pflege und das Sie-begründen-Können.

2.2.2.-----Leitbild der Krankenschwester

Von dieser Vorstellung von guter Pflege ausgehend, sieht die Aufgabe der Krankenschwester wie folgt aus:

"Die Aufgabe der Krankenschwester besteht einerseits aus einem eigenständigen Bereich, der Pflege. Andererseits unterstützt die Krankenschwester den Arzt in seinen diagnostischen und therapeutischen Bemühungen

um den Patienten.

Die Krankenschwester steht dem ihr anvertrauten Menschen bei in seiner Bemühung um Gesundheit und in seiner Auseinandersetzung mit Krankheit, Schmerz, Leiden und Sterben. Sie unterstützt ihn im Prozess der Anpassung an körperliche, seelische und soziale Veränderungen. Sie erkennt, was der Einzelne dazu in seiner momentanen Situation braucht bei seiner Bemühung um Erhaltung der Gesundheit und Ueberwindung von Krankheit, bei seiner Auseinandersetzung mit Krankheit, Schmerz, Leiden und Sterben. Sie erfasst seine verfügbaren Kräfte, Möglichkeiten und Grenzen. Sie stellt - möglichst zusammen mit dem Patienten - individuelle Ziele auf und plant entsprechende Massnahmen. Sie führt die Massnahmen durch. Diese umfassen Gesundheitsschutz und Krankenpflege,....

Je nach dem Zustand des Patienten muss die Krankenschwester stellvertretend oder unterstützend handeln und/oder ihn zu gesundem Verhalten und grösstmöglicher Selbständigkeit führen oder ihm helfen, unvermeidliche Abhängigkeiten zu akzeptieren. Den Sterbenden begleitet sie und schützt ihn vor vermeidbaren Nöten. Sie beobachtet und beurteilt die Wirkung auf den Patienten und passt ihr Verhalten laufend seinem Befinden an."

(Ausbildungskonzept der Kaderschule Zürich, 1979/80,S.1)

Die Krankenpflege ist zur eigenständigen Aufgabe der Krankenschwester geworden. Heute beschränkt sich die Aufgabe der Krankenschwester nicht mehr allein auf ein Ausführen pflegerischer Massnahmen, sondern sie hat zunehmend zu erkennen, zu planen und zu beraten. Ihre Rolle hat sich geändert, ebenso die des Patienten. Er ist nicht mehr eine Person, die passiv der Pflege ausgeliefert ist, sondern er nimmt aktiv am Pflegeprozess teil. Das kann er nur, wenn seine Bedürfnisse erkannt und berücksichtigt werden. Die Voraussetzung für eine solche Pflege liegt, neben dem fachlichen Wissen und Können, in der Fähigkeit der Krankenschwester, eine hilfreiche Beziehung zum Patienten aufzubauen, die ihm ermöglicht, seine Bedürfnisse zu erkennen und offen auszudrücken.

2.2.3.-----Leitbild der Lehrerin für Krankenpflege

Die Lehrerin für Krankenpflege bildet junge Menschen für die Ausübung des Krankenpflegeberufes aus.

"Für die Erfüllung der Aufgabe einer Lehrerin für Krankenpflege ist es insbesondere wichtig, dass sie autonom und entscheidungsfähig ist, den Lernenden als Person achtet und akzeptiert und ihm vertraut, beziehungsfähig und beziehungsinteressiert ist, sich kongruent erweist, konfliktfähig ist und dass sie Neues wagt..." (Ausbildungskonzept der Kaderschule Zürich, 1979/80, S. 3)

Die Fachausbildung für die Krankenpflege umfasst deshalb die Förderung der Beziehungsfähigkeit,

"... da eine hilfreiche Beziehung des Pflegenden zum Gepflegten die Pflege erst wirksam macht. Dazu kommt die Ausbildung für den somatischen Aspekt der Pflege, die von naturwissenschaftlichen Grundlagen ausgeht." (Schulphilosophie der Rotkreuz-Kaderschule Zürich, 1979)

Als wünschbare Merkmale einer Lehrerin für Krankenpflege erachten wir:

"ein auf einer vertieften Menschenkenntnis aufgebautes pädagogisches Wissen und Können, ein positiv-kritisches Verständnis der Berufsrolle der Krankenschwester und Auseinandersetzung mit Entwicklungstendenzen in der Krankenpflege. Die Lehrerin hat ein Fachwissen in Krankenpflege verfügbar, das breiter und tiefer ist, als was man von der frisch diplomierten Schwester erwartet, und in angemessener beruflicher Erfahrung gefestigtes Können. Sie kann und will Neues dazulernen." (Ausbildungskonzept der Kaderschule Zürich, 1979/80, S. 2)

Entsprechend diesem Leitbild sehen wir an der Kaderschule die Lehrerin für Krankenpflege als eine Person, die fähig ist, sowohl gute Pflege auszuüben als auch diese weiterzuvermitteln. Sie verfügt über Fachkompetenz, didaktische und kommunikative Kompetenz. Sie bemüht sich, ihren Schülern die Integration von Fachausbildung und Menschenführung vorzuleben.

Für die Ausbildner pflegerischer Berufe gilt für uns als wichtiges Ziel, die Humanisierung der Pflegeausbildung anzustreben, was hoffen lässt, dass auf diese Weise ausgebildete Pflegepersonen verständnisvoller und anteilnehmender in ihren Beziehungen zu Patienten sein werden. Dazu ist es notwendig, Ausbildungspläne zu entwickeln, die in Richtung schülerzentrierter Unterricht und Schüler selbstbestimmung gehen.

2.2.4.-----Ausbildungskonzept

Das Ausbildungskonzept ist formuliert in einer Schrift, die alle zwei bis drei Jahre überarbeitet und den veränderten Umständen angepasst wird. In ihr ist unsere Vorstellung vom Menschen, von der Pflege, vom Kader in der Krankenpflegeausbildung explizit dargestellt. An der Ausarbeitung dieser Schrift sind die Rektorin der Schule und wir internen Lehrer beteiligt.

Beim Aufstellen der Ausbildungsziele, welche die Grundlage für das Ausbildungskonzept bilden, sind wir von unseren Soll-Vorstellungen einerseits und von der beruflichen Wirklichkeit andererseits ausgegangen. Jene basieren auf den Untersuchungen einer Expertise und weiteren Abklärungen der Schule. Wir überlegten uns, welche Funktionen und Verhaltensweisen für die Lehrerin in der praktischen Wirklichkeit erforderlich sind. An der Aufstellung der Ausbildungsziele waren deshalb nicht nur einige Lehrer an der Kaderschule beteiligt, sondern auch Berufsangehörige, Arbeitgeber und ehemalige Kursteilnehmer. Es wurden gewisse Schwerpunkte in der Zielsetzung ausgearbeitet, um das Ausbildungssystem zu strukturieren. Solche Schwerpunkte sind:

- in verschiedenen Situationen anwendbare Arbeitsmethoden
- Grundlagewissen
- verwandte Gebiete
- das für die Funktion als Lehrer spezifische Können (Fertigkeiten, Verhalten).

Im Bereich der Persönlichkeitsschulung sind wir der Ansicht, dass die folgenden Fähigkeiten in einer Kaderausbildung gefördert wer-

den können und sollen:

- "- kooperatives Verhalten,
- Selbstachtung, Annahme der eigenen Person und der eigenen Gefühle,
- Achtung anderer und Toleranz,
- die Bereitschaft, das eigene Verhalten in Frage zu stellen, Gegebenheiten kritisch zu überprüfen und, wenn nötig, das eigene Verhalten oder die Umwelt zu modifizieren;
- die Bereitschaft, nach neuen Einsichten und konstruktiven Lösungen zu suchen."

(Ausbildungskonzept der Kaderschule Zürich, 1976/77, S. 1)

Die Lehrer sollen dazu befähigt werden, diese Fähigkeiten auch bei ihren Schülern in der Krankenpflegeausbildung zu fördern. Die Befähigung der Krankenschwester, der Lehrerin für Krankenpflege, zum hilfreichen Umgang mit Patienten, Mitarbeitern, Schülern halten wir von der Kaderschule für eine der Hauptaufgaben, die Schule und Spital in der Ausbildung leisten müssen.

2. Hypothesenbildung: Ausbildungsziele und die für die Zielerreichung günstigen Bedingungen. (Seite 17 in dieser Arbeit)

Die Schule hat sich angesichts der beschriebenen Überlegungen für folgendes Ausbildungssystem entschieden:

- System der Lerneinheiten
- Individuelle Ausbildungsdauer.

Es wird von einer Berufsschule wie der Kaderschule für die Krankenpflege erwartet, dass sie ihre Absolventen zu Persönlichkeiten heranbildet, die fähig sind, in konkreten Situationen eine Funktion zu erfüllen. Die Voraussetzungen, die der Einzelne mitbringt, und seine Bedürfnisse können verschieden sein. Deshalb wird die Ausbildung nicht durch die Dauer, sondern durch klare Ausbildungsziele definiert. Dies ermöglicht es den Studierenden, mit den Vertretern der Schule über ihre speziellen Bedürfnisse und ihre Möglichkeiten individuell zu verhandeln und so aktiv an der Gestaltung eines ihnen angepassten Ausbildungsprogramms mitzuwirken.

AUSBILDUNGSSYSTEM

Die Ausbildung erfolgt nach einem System zusammengehörender Lerneinheiten (im folgenden LE), welche die einzelnen Ziele eines Gebietes enthalten. Das System basiert auf der Gesamtheit der Ausbildungsziele, welche die Studierenden im Hinblick auf die Übernahme der Lehrerinnen-Funktion erreichen sollen.

Folgende Punkte definieren eine LE:

1. ein Wissens-, Tätigkeits- oder Verhaltensbereich
2. das in der Praxis erwartete Verhalten und Können
3. das Niveau, auf welchem die Ausbildung stattfindet im kognitiven, im emotionalen, im Handlungs-Bereich
4. die Bedingungen, unter welchen das Können erworben wird, z.B. ob eine Lernleistung in der Schulsituation oder in der beruflichen Situation auszuführen ist oder selbständig durch den Studierenden erfolgt
5. das Ausgangsniveau der Studierenden (Angabe über erforderliche Voraussetzungen)
6. das Ankunfts-niveau: es umschreibt, was am Ende der Ausbildung erreicht werden sollte. (vgl. Ausbildungskonzept 1979/80)

Die Schule bietet die Möglichkeit für eine individuelle Ausbildungsdauer, d.h. je nach den Bedürfnissen und zeitlichen Bedingungen der Einzelnen kann die Ausbildung verlängert werden. Zur Erlangung des Diploms ist die Aneignung sämtlicher LE der entsprechenden Ausbildung erforderlich (zur Zeit 27). Die Studierenden können sich anderswo erworbene Kenntnisse auch anrechnen lassen.

3. Planung: der Bildungsinhalte und Lernmethoden.

AUSBILDUNGSPROGRAMM

Die Bildungsinhalte und Lernmethoden sind in Form von Unterrichtseinheiten ausgedrückt; sie enthalten den Rahmenstoffplan, Angaben über das konkrete Vorgehen bei der Ausbildung, z.B. wo was gelernt wird, ob in der Schule oder in der beruflichen Situation, sowie die Lernmethoden. Die Unterrichtseinheiten bilden das

eigentliche Ausbildungsprogramm.

Die Stoffpläne werden als Rahmen-Unterrichtsprogramme mit den Studierenden diskutiert, die Inhalte im einzelnen dann gemeinsam und laufend mit der Klasse festgesetzt. Unsere Ausbildungssgrundsätze und -massnahmen haben wir im Ausbildungskonzept der Schule 1977 und 1979/80 wie folgt formuliert:

"Ausgehend von den Grundsätzen:

- dass jeder Mensch, ungeachtet seines Alters, zum Lernen befähigt ist;
- dass im Unterrichten bei Erwachsenen von Themen und Problemen ausgegangen werden muss, die sie als real und für die Praxis relevant und als persönlich bedeutsam wahrnehmen;
- dass der Erwachsene über Erfahrungen verfügt, die mobilisiert und für weiteres Lernen fruchtbar gemacht werden können;
- dass jeder Mensch zu einer seiner Situation angemessenen Selbständigkeit kommen kann;

streben wir folgende Ausbildungsmassnahmen an:

- ein Klima herstellen, in dem Lernen und Wachsen gefördert werden;
- Lernsituationen schaffen, die dem Lernenden zu eigenem Erleben verhelfen;
- Hilfe bieten, das Erfahrene und Erlebte bewusst werden zu lassen, mit Wissen in Verbindung zu setzen und in Theorien einzuordnen;
- integriert unterrichtend aus Erfahrungen der Kursteilnehmer aufbauen;
- systematisches methodisches Ueberprüfen des eigenen Lehrverhaltens nach Verhaltensmerkmalen, die wirksames Lernen fördern;
- Eingehen auf die persönlichen Lernziele der Studierenden (der Lernerfolg hängt weitgehend von der aktuellen Motivierung ab, die individuell verschieden sein kann);
- fortlaufend evaluieren (Selbst- und Fremdevaluation) anhand der persönlichen Ziele wie auch der Ausbildungsziele der Schule." (S. 6 und 7)

Erfassung der Lernwünsche

Die Studierenden erhalten ein halbes Jahr vor Kursbeginn eine Aufstellung der LE zugeschickt. Sie kommen dreimal je eine Woche in Vorkursen zusammen, wo sie, gemeinsam mit ihren Vorgesetzten und den Lehrerinnen an der Kaderschule, die LE diskutieren können. Sie haben dabei die Möglichkeit, ihre speziellen Bedürfnisse zu formulieren und auf diese Weise aktiv an der eigenen Ausbildung mitzuwirken.

Von den Studierenden wurden im Jahr, währenddem die hier beschriebene Studie durchgeführt wurde, folgende Erwartungen an die Schule geäußert: (die Antworten lassen sich unter drei Erwartungen zusammenfassen; sie werden in der Reihenfolge nach ihrer Häufigkeit angeführt)

Persönliche Entwicklung	"ich hoffe, mehr über mich zu erfahren"
	"persönliche Infragestellung"
	"mich persönlich zu entwickeln"
	um
	"Sicherheit im Umgang mit den Schülern zu bekommen"
Unterrichtsmethoden	"eine gute, menschliche Lehrerin zu werden"
	"die Lernen fördern"
	"die Lernen ermöglichen"
	"die mich zu einem guten Lehrer machen"
	"die mich sicherer machen im Vorarbeiten und Durchführen von Unterricht"
Weiterbildung	"Gesichtsfelderweiterung"
	"Denkanstöße"
	"Fachliche Grundlagen"
	"Wissensangebote".

Der "gute Lehrer" wird beschrieben als

- fachkompetent, klar
- sachlich und persönlich
- menschlich, tolerant, grosszügig, offen, geduldig.

Demnach erwarten die Studierenden von der Schule sowohl Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten wie auch Persönlichkeitsförderung. Betrachtet man die Lernbedürfnisse der Studierenden und die Ziele der Schule, wird ersichtlich, dass die Schule die Möglichkeit bietet, die Anliegen beider zu vereinigen.

4. Durchführung: Verwirklichung der Ausbildung.

UNTERRICHTSPROGRAMM

Die Beschreibung eines Programnteils erfolgt unter Kapitel 6.2. und 6.3. in dieser Arbeit, nämlich des Pädagogik-Didaktik-Unterrichts, wie er im Berichtsjahr bei den obenerwähnten Studierenden durchgeführt wurde, sowie die Beschreibung der Einführung der Lernmethode Rogers', welche der Durchführung zugrunde liegt.

5. Ueberprüfung:

FORTLAUFENDE EVALUATION DER AUSBILDUNG

Um die verschiedenen Elemente der Ausbildung (des Ausbildungssystems) entsprechend den gemachten Erfahrungen anzupassen, wird die Ausbildung laufend evaluiert. Eine Arbeitsgruppe versammelt sich mehrmals jährlich unter der Leitung eines von aussen zugezogenen Fachmannes. In ihr sind vertreten:

- Arbeitgeber von Krankenpflegekader
- aktive Krankenpflegekader
- ehemalige Studierende
- Ausbildner, externe und interne
- die Rektorin.

Die Arbeitsgruppe bespricht die Evaluationsberichte des Leiters der Gruppe und arbeitet Empfehlungen an die Schule aus.

Die Evaluation des Vorgehens im Unterricht geschieht schulintern.

Im Bereich der persönlichen Entwicklung erfolgt eine Evaluation in Form der in dieser Arbeit geleisteten empirischen Studie.

Der volle Name der Schule lautet:

Schweizerisches Rotes Kreuz

Kaderschule für die Krankenpflege, Zürich.

3. DIE HUMANISTISCHE PSYCHOLOGIE UND IHRE KONZEPTION VOM MENSCHEN

Um Rogers' anthropologisches Denken mitzuvollziehen, ist vorerst notwendig, ihn von seinem kulturellen Hintergrund her zu verstehen.

Rogers ist Mitbegründer einer neueren Richtung in der Psychologie, der Humanistischen Psychologie.

3.1.-----Entstehungsgeschichte

Die Humanistische Psychologie stellt eine neuere Psychologie des 20. Jahrhunderts dar. Sie ist eine philosophische Richtung, die in den Vereinigten Staaten Amerikas als "Dritte Kraft" neben der klassischen psycho-analytischen Schule Freud's (1959⁷) und dem Behaviorismus von Watson (1968) entstanden ist. Beide Richtungen, die der Tiefenpsychologie (Konzentration auf die Triebentwicklung und die Erforschung des Unbewussten) und des Behaviorismus (Erklärung des menschlichen Verhaltens als Reiz-Reaktionskette und Konzentration auf die mechanischen Aspekte des Verhaltens) heben insbesondere ihre Unabhängigkeit von der Philosophie hervor. Beide Schulen vermochten indessen nicht, den Menschen in seiner Vielschichtigkeit zu erfassen, noch die in ihm liegenden, auf positives Wachstum orientierten Möglichkeiten und deren Realisierung zu erklären.

Humanistische Psychologen setzten sich zum Ziel, den Menschen in seiner Totalität zu erfassen und entwickelten eine Konzeption des Menschen als dynamische Ganzheit. Der Mensch in seiner Totalität wird verstanden als

- individuelles Ganzes mit seiner einmaligen Identität und spezifischen Besonderheit
- dynamisches Ganzes mit seinem Drang nach Entdecken- und Aktualisierenwollen der in ihm schlummernden Möglichkeiten
- handelnde Ganzheit mit ihrer Fähigkeit, die Konsequenzen für selbstgewähltes Handeln zu tragen.

Humanistische Psychologen betrachten den Menschen als potentiell fähig, aktiver Gestalter seiner selbst zu sein.

Die entscheidende Bedeutung der Humanistischen Psychologie für den Menschen der modernen westlichen Zivilisation liegt in der Betonung des Humanen, der Menschlichkeit als ihres stärksten Werkzeugs. Ihre Forderung ist die nach der Entwicklung zum besseren und vollständigeren Menschen.

Für den Psychologen Abraham Maslow, der mit Carl Rogers zusammen als Hauptbegründer der "Humanistic Psychology" betrachtet wird, gilt, dass der Mensch sich vorerst darauf konzentrieren müsste, Mensch zu werden.

"Being a human being - in the sense of being born to the human species - must be defined also in terms of becoming a human being. In this sense a baby is only potentially a human being, and must grow into humanness in the society and the culture, the family."
(Maslow, 1970², Preface XVIII)

Der Mensch müsste vorerst seine Menschlichkeit entdecken und seine volle Aufmerksamkeit auf das "Gute", das von der Natur aufdiktierte Wachstum lenken, um dadurch zum Menschen, zu einer Ganzheit zu werden.

Rogers betont die Wichtigkeit für den Menschen, dass er seine menschlichen Fähigkeiten zur vollen Entfaltung bringe. Von Bedeutung für ihn ist, sich in Richtung der "fully functioning person" zu entwickeln. Eine "fully functioning person" bestimmt sich selbst, sie denkt, fühlt, erfährt sich selbst nicht als

Objekt, in dem Dinge geschehen, sondern als unabhängige, in eigener Verantwortung handelnde Person (vgl. Rogers, 1973a, S. 192/193). Dadurch wird der Mensch eher befähigt, sich in einer Welt zurechtzufinden, in der Ereignisse sich immer schneller abwickeln und eine Vielfalt akzeptabler Werte anzutreffen ist.

Humanistische Psychologen gehen davon aus, dass der Mensch zur Veränderung seiner Person fähig ist.

Der Mensch ist frei,

"er selbst zu werden oder sich hinter einer Fassade zu verstecken; sich vorwärts zu entwickeln oder zu regredieren; sich so zu verhalten, dass er sich selbst oder andere zerstören kann, oder sich konstruktiv zu verhalten; er ist fast buchstäblich frei zu leben oder zu sterben, im physiologischen wie psychologischen Sinn." (Rogers, 1973a, S. 192)

Der Mensch ist, obwohl determiniert einerseits, subjektiv frei andererseits. Er ist frei und fähig, ein positives Leben zu leben, d.h. positiv konstruktive Wahlen zu treffen. Eines der wichtigsten Prinzipien für Humanistische Psychologen ist die Auffassung des Menschen als offenes System. Sie sagt aus, dass der Mensch in einem ständigen Austauschprozess mit der Umgebung steht. Er ist fähig, gesendete Zeichen aus der Umgebung selektiv aufzunehmen, zu verarbeiten, in seinen Organismus zu integrieren und wieder an die Umwelt abzugeben. Der Organismus hat die Tendenz, in seiner Umgebung zu handeln und sie zu meistern. Dieser Umstand versetzt den Menschen in die Lage, Veränderungen bei sich und dadurch seiner Umgebung herbeizuführen. Er ist als Mensch entscheidungsfähig und dadurch veränderbar. Er kann wählen, in ihm haben Werte, Ziele, persönliche Befriedigung einen wesentlichen Anteil. Dieser Denkansatz veranlasste Humanistische Psychologen dazu, die menschliche Existenz in der Welt und deren Bedeutung für den Menschen zu studieren und einer systematischen Prüfung zu unterziehen.

Die beiden philosophischen Systeme, mit denen die Humanistische Psychologie in enger Beziehung steht, sind der Humanismus und der Existentialismus.

Aus der Sicht des Humanisten zu allen Zeiten bis zurück in die Antike erlebt sich der Mensch als dynamisch, offen für Erfahrungen und bedeutsam in seiner Existenz.

Für die Existenzphilosophen wird das innere Erleben, die Verantwortung für sein Menschsein, für eigenes Handeln zum zentralen Ereignis. Ein weiterer Aspekt liegt im aktuellen Erleben einer Situation. Existentiell leben heisst, völlig im jeweiligen Augenblick leben, für Erfahrungen offen sein, ohne Abwehr oder Einbezug von Erinnerungen, von Lernerfahrungen von früher her. Was im Augenblick ist, wächst aus diesem Augenblick heraus und kann deshalb von niemandem vorausgesagt werden. Existentiell leben heisst, aus den Erfahrungen des Organismus heraus leben, ohne sie zu kontrollieren oder abzuändern. Es bedeutet Abwesenheit von Starrheit, von Fixierung auf gemachte Erfahrungen und Offenheit für neue Information, und diese als Realität im Moment leben.

Der Mensch trägt eine Verantwortung sich selbst gegenüber, letztlich dafür, für welches Leben er sich entscheidet. Nach Auffassung existentialistisch und humanistisch ausgerichteter Philosophen und Psychologen (Heidegger, 1972¹²; Camus, 1953; Sartre, 1970; Maslow, 1970²; Frankl, 1972; Rogers, 1973a) ist der Mensch subjektiv frei und fähig, ein positives Leben zu leben, d.h. eine positive und konstruktive Wahl zu treffen. Er ist in der Lage, den Sinn seines Lebens zu entdecken.

Rogers und Maslow gehen von der Voraussetzung aus, dass sich der Mensch für das "gute Leben" entscheiden wird, insofern es gelingt, seine inneren Potentiale, die in ihrer Essenz positiv sind, freizusetzen.

Beide Autoren gehen in ihrer Betrachtungsweise vom Menschen und vom "guten Leben" von drei zentralen Annahmen aus. Diese gelten für das philosophische Denken und Forschen Humanistischer Psychologen allgemein.

3.2.-----Zentrale Annahmen

Die für das Bild des Menschen grundsätzlichen Annahmen, einige dazugehörige wichtige Begriffe und ihre Bedeutung werden kurz vorgestellt. Verschiedene Grundbegriffe, die menschliche Natur betreffend, sind von Maslow ausgearbeitet und als solche von Rogers übernommen worden.

Annahme 1: Die innere Natur des Menschen ist eher gut und konstruktiv.

Annahme 2: Der Mensch hat eine angeborene Tendenz, sich in Richtung Wachstum, Gesundheit, Anpassung, Selbstverwirklichung, Unabhängigkeit und Autonomie zu bewegen (vgl. Rogers, 1973b, S. 185; Maslow, 1970², S. 46).

Annahme 3: Das Individuum besitzt in sich selbst riesige Hilfsquellen für das Sich-selbst-Verstehen, für die Aenderung seiner Einstellungen und für die Veränderung seines selbstbestimmten Verhaltens (vgl. Rogers/Jankowsky et al., Hrsg. 1976, S. 27).

Das heisst zusammengefasst:

Menschliche Natur ist eher gut. Der Mensch tendiert dahin, sich vorwärts in positiver Richtung zu bewegen. Er ist veränderbar und hat die Möglichkeit der Veränderung in sich selbst.

3.2.1.-----Zentrale Begriffe

Zu Annahme 1:

Innere Natur: menschliche Natur ist nach Maslow aufgrund ihrer genetischen und erworbenen Eigenschaften eher gut - auf Wachstum - als böse - auf Zerstörung - ausgerichtet.

Sie

"ist definitiv nicht primär "böse", sondern eher das, was wir Erwachsenen in unserer Kultur "gut" nennen, zumindest aber neutral. Um es ganz genau auszudrücken: sie geht dem "Guten und Bösen" voran." (Maslow, 1973, S. 193)

"Der innerste Kern der menschlichen Natur, die am tiefsten liegenden Schichten seiner Persönlichkeit, die Grundlage seiner tierischen Natur ist von Natur aus positiv - von Grund aus sozial, vorwärtsgewandt, rational und realistisch."
(Rogers, 1973a, S. 99/100)

Nach Rogers ist menschliche Natur gut und vertrauenswürdig. Die Grundnatur menschlichen Seins ist konstruktiv. Eigenschaften wie gut und konstruktiv erachtet Rogers als angeboren. Wenn sich Menschen oft in entgegengesetzter Richtung entwickeln, indem sie sich schlecht, zerstörerisch benehmen, dann entspricht dies eher einer Verteidigungshaltung, die sich von der angeborenen Natur entfernt (vgl. Rogers, 1973a, S. 193/194).

Zu Annahme 2 und 3:

Aktualisierungstendenz: beide Autoren haben den Begriff der Selbstverwirklichungstendenz oder Aktualisierungstendenz von Goldstein (1934) übernommen. Sie wird bei Rogers als motivierende Kraft beschrieben, als Haupttriebfeder des Lebens, als ein inhärenter Drang, sich auszuweiten, zu entwickeln, autonom zu werden und zu reifen (vgl. Rogers, 1973a, S. 49).

Für Rogers bedeutet Menschsein Motiviertsein zur Selbstentfaltung.

Für Maslow ist die Aktualisierungstendenz ein nach Befriedigung tendierendes Bedürfnisstreben, das eine Funktion des ganzen Organismus ausdrückt. Der Mensch in seiner Totalität strebt nach Erfüllung seiner Bedürfnisse resp. Triebe und Motive. Triebe und Motive sind nicht gesondert zu betrachten, sie sind Antworten des Organismus als Ganzes.

Zu Annahme 2:

Wachstum, Gesundheit: Rogers verwendet den Begriff "wachsen" im Sinne von erwachsen sein, sich entwickeln, reifen (vgl. Rogers, 1972, S. 124).

Gesundheit: Gesundheit ist ein Prozess und basiert auf der Realisierung der eigenen Potentiale (Fähigkeiten) und bedeutet sich ausrichten nach intrapsychischen Werten. Unter dem Begriff Gesundheit ist vorwiegend die psychische Gesundheit zu verstehen (vgl. Maslow, 1973, S. 179).

Anpassung:="adaptability" heisst nach Rogers nicht: konform sein, sondern sich anpassen durch Aenderung seiner Handlungsweise entsprechend der eigenen, inneren Wahrnehmung (vgl. Rogers, 1972, S. 189).

Selbstverwirklichung: sie wird beschrieben als fortschreitende Verwirklichung der eigenen Möglichkeiten und Talente, als Realisierung des "Seins" eines Menschen, als eine Persönlichkeitsentwicklung, die den Menschen instande setzt, den "wirklichen" Lebensproblemen entgegenzutreten. Selbstverwirklichung wird von Maslow mit Reife, Gesundheit, gleichgesetzt (vgl. Maslow, 1973, S. 150 und 163).

Die sich selbst verwirklichende Person ist die vollentwickelte, das "gute Leben" lebende Person.

Unabhängigkeit: sie bedeutet handeln aus sich heraus. Es heisst, weniger Angst vor Entscheidungen haben und mehr Vertrauen in selbst-gelenkte Handlung. Unabhängigkeit für den Klienten heisst nach Rogers, mit einem gegenwärtigen Problem und mit späteren Problemen auf eine besser integrierte Weise fertig werden. Der Klient ist unabhängiger, wenn er mehr Vertrauen in sich selbst setzt und entsprechend handelt und sich weniger ausrichtet nach der Meinung anderer. Er ist unabhängig, wenn er, konfrontiert mit eigenen Problemen, nicht das bestimmte Problem, sondern sich selbst mit seiner Einstellung zum Problem in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt (vgl. Rogers, 1972, S. 49).

Autonomie: der Begriff Autonomie ist eng verbunden mit dem der Unabhängigkeit. Maslow verwendet ihn synonym zu Selbstheit (vgl. Maslow, 1973, S. 115).

Rogers setzt Autonomie mit Selbstbestimmung und Selbstverantwortung gleich.

"Vor allem entwickelt sich der Klient in Richtung auf Autonomie. Damit meine ich, dass er es ist, der nach und nach die Ziele auswählt, wohin er sich entwickeln möchte. Er übernimmt die Verantwortung für sich selbst. Er entscheidet, welche Tätigkeiten und Verhaltensweisen für ihn von Bedeutung sind, welche es nicht sind."
(Rogers, 1973a, S. 171)

Der autonome Mensch lebt das "gute Leben".

Das gute Leben: Rogers' Ansichten über das "gute Leben" beruhen auf einer empirischen und erfahrungsgemässen Grundlage. Er definiert wie folgt:

"Das gute Leben ist, vom Standpunkt meiner Erfahrung aus, der Entwicklungsprozess in eine vom menschlichen Organismus gewählte Richtung, sofern das Individuum innerlich frei ist, sich in jede Richtung zu bewegen; die allgemeinen Qualitäten dieser Richtung scheinen eine gewisse Universalität zu besitzen."
(Rogers, 1973a, S. 186)

Das gute Leben ist ein Prozess, nicht ein Zustand und ist eine Richtung, nicht ein Ziel. Die für das gute Leben konstitutive Richtung wird vom gesamten Organismus gewählt (Organismus = Gesamtheit der leib-seelisch-geistigen Funktionen), insofern die innere = psychische Freiheit vorhanden ist, sich in jede Richtung zu entwickeln.

Diese organisch fundierte Richtung weist gewisse allgemeine Qualitäten auf, die für die Gattung Mensch charakteristisch sind und die bei vielen Individuen vorhanden zu sein scheinen. Der autonome Mensch lebt das gute Leben. Er ist eine vollfunktionierende Person.

Die vollfunktionierende Person: Rogers hat ein utopisches Bild des Menschen entworfen, wie es aus einer maximal erfolgreichen Therapie hervorgehen würde.

Seine "fully functioning person" ist der Mensch, der sich seiner sensorischen und innerorganischen Reaktionen voll bewusst ist. Dadurch ist er eher in der Lage, in seinen Gefühlen zu leben. Er hat gelernt, auch die ihm fremden, unbekannten und gefährlichen Gefühle zu leben, indem er auch jene Gefühle zulässt, die in der Vergangenheit - vor der Therapie - dem Bewusstsein vorenthalten wurden, weil sie zu bedrohlich, zu schädigend für die Struktur des Selbst (des Bildes, das er von sich hat) erschienen. Er ist jetzt in der Lage, alle seine Gefühle - der Angst, Wut, der Zärtlichkeit, Freude, - im jeweiligen Augenblick zu akzeptieren und ausagieren zu lassen. Dadurch, dass er sie in den verschiedenen Intensitätsgraden lebt und erfährt, beginnt er zu realisieren, dass er nicht mehr länger vor ihnen Angst haben muss, er kann sie als ein Teil seines Selbst akzeptieren. Dabei erlebt er, wie sich sein Verhalten auf konstruktive Weise ändert seinem neu erfahrenen Selbst entsprechend. Er erfährt, dass sein Organismus klüger als sein Bewusstsein sein könnte. Er beginnt, verteidigungsfrei zu funktionieren und verlässt sich auf seine "total organic reaction". Diese ist mehr wert als bewusstes Denken, in sie fließt ein intuitives Urteil mit ein. Nach Rogers ist der Mensch weiser als sein Intellekt (vgl. Rogers, 1974, S.277). Der vollfunktionierende Mensch wird das, was er ist, d.h. er wird im Bewusstsein das, was er in der Erfahrung ist, ein vollständig agierender menschlicher Organismus, ein vollständiger Mensch. In ihm ist die Bewusstheit des Erlebens als besonders menschliche Eigenschaft vollendet vorhanden. Wenn der Mensch so ist, dann kann man ihm vertrauen, sein Verhalten ist konstruktiv, nicht immer konventionell, nicht immer konform, sondern individualisiert = ihm eigen und sozialisiert (vgl. Rogers, 1974, Kp. 14).

Eine optimal entwickelte Person ist nach Rogers eher fähig, sich in der heutigen Welt zu behaupten.

4. ROGERS' KONZEPTION DER PERSON

Die Auffassung vom Menschen in der Humanistischen Psychologie bildet die Grundlage für eine Theorie vom Menschen. Diese beruht auf der Offenheit des Menschen für Erfahrungen.

Von den drei allgemeinen Grundannahmen der Humanistischen Psychologie ausgehend, entwickelte Rogers - unter Einbeziehung einer weiteren Annahme, seiner Vorstellung vom SELBST- verschiedene Theorien über menschliches Verhalten und eine Theorie der Persönlichkeit. Seine langjährige Erfahrung als Psychotherapeut, Lehrer, Berater, Gruppenleiter führten ihn zu einer vorsichtigen Schlussfolgerung über psychisches Wachstum.

4.1.-----Die Grundnatur des menschlichen Organismus

Annahme 1: Der Mensch, wie jeder andere lebende Organismus, besitzt eine inhärente Tendenz zur Entfaltung aller Kräfte, die der Erhaltung oder dem Wachstum des Organismus dienen.

Wird diese Tendenz nicht behindert, dann bewirkt sie beim Individuum fortschreitende Entwicklung, seelisch-körperlich-geistige Gesundheit und eine Bereicherung des Lebens. Unter günstigen Umständen entfaltet sich der Mensch in positiver, d.h. wachstumsfördernder Richtung nicht allein für sich, sondern auf eine konstruktiv sozial verbindende Weise. Diese dem menschlichen Organismus innewohnende aktualisierende Tendenz ist auf fortschreitende Differenzierung und Integration körperlicher und psychischer Funktionen gerichtet. Demgemäss erscheint als zentrale Aufgabe der Psychotherapie, Erziehung, Beratung, die aktualisierende Tendenz des Individuums zu befreien und wirksam werden zu lassen.

Die Methodik der Hilfeleistung beruht wesentlich auf einer weiteren Annahme:

Annahme 2: Dem Menschen ist sein Erleben zugänglich und seinen Erlebnisäusserungen ist grundsätzlich zu vertrauen.

Erleben (experiencing*) als Begriff bedeutet den Prozess, der alles umfasst, was im menschlichen Organismus vorgeht und dem Bewusstsein zugänglich ist. Es ist ein fliessendes Gefühl, das auftaucht und wieder verschwindet und dem sich der Mensch immer wieder zuwenden kann. Zentral dabei ist die gefühlte Bedeutung (experiencing) des unmittelbaren Erlebens. Dieser Strom von Erleben ist eine reale Tatsache und die Menschen können ihn als Bezugspunkt (referent) verwenden (vgl. Gendlin, 1962).

Die dritte Annahme Rogers' beruht auf seiner Vorstellung von der Konstruktion des Selbst.

Annahme 3: Das SELBST stellt die zentrale Einheit für die Bildung der Person dar.

Das Selbst-Konzept ist das Bild, das der Mensch selbst von sich hat, mit seiner Wertung dieses Bildes. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt formt sich das Selbst als innere organisierte Struktur aus.

Das Selbst-Konzept ist ein relativ autonomes, Erleben und Verhalten des Menschen regulierendes Gebilde. Rogers unterscheidet zwischen dem realen, dem eigentlichen, angeborenen Selbst und dem Ideal-Selbst, dem erworbenen Selbst. Der Mensch bewegt sich im allgemeinen zwischen Strebungen, die seinem eigentlichen Selbst, seiner angeborenen Aktualisierungstendenz entspringen und den Ansprüchen seines introjizierten, durch Sozialisationsprozesse

* der Begriff "experiencing" wurde von Gendlin, Schüler Rogers', eingeführt und weiterentwickelt.

weitgehend mitgeprägten Ideal-Konzepts.

Beim gesunden, seine Potentiale weitgehend realisierenden Menschen ist das Selbst-Konzept meistens in Einklang mit dem eigentlichen, in den Tiefen des Organismus begründeten Selbst. In diesem Zustand ist sich der Mensch seines Erlebens voll bewusst und vermag ihm in situationsgemässer Weise Ausdruck zu geben, d.h. er ist kongruent. Er vertraut "der Weisheit seines Organismus" (vgl. Rogers, 1970, S. 51) und stützt sich auf diese. Im Unterschied zum Kind kann er dies wissentlich, d.h. bewusst tun.

Wo die innewohnende Aktualisierungstendenz eher blockiert oder gehemmt ist - Resultat eines Prozesses, der sich zur Hauptsache während der Kindheit vollzieht - und es zu einer verzerrten Wahrnehmung des eigenen realen Selbst gekommen ist, entwickelt das Individuum ein für seinen Organismus fremdes Wertsystem, das mit dem realen Selbst nicht mehr übereinstimmt. Es führt zu Inkongruenz zwischen den wahren eigenen Bestrebungen und den Anforderungen seiner Umwelt. Wird diese Diskrepanz für das Individuum spürbar, ist die Folge davon Angst, Unbehagen, Verwirrung. Die Inkongruenz führt das Individuum zu Äusserungen wie "das bin nicht ich, der das gemacht hat, ich bin nicht mich selbst" u.a.m. Diese Dissoziation, die in den meisten Menschen unseres Kulturkreises mehr oder weniger vorhanden zu sein scheint, stellt das Grundmuster und die Basis der psychologischen Pathologien des Menschen dar. Sie ist auch die Basis seiner sozialen Pathologie. Um solchen Pathologien vorzubeugen, müsste der heranwachsende Mensch - so Rogers - dazu ermuntert werden, den Anweisungen seiner inneren organismischen Vorgänge zu vertrauen, was ihn zu einer ganzheitlichen, adaptiven und wechselhaften Begegnung mit dem Leben und seinen Herausforderungen befähigt. Dabei ist sein Bewusstsein in koordinierter, nicht konkurrenzierender Weise beteiligt. Rogers möchte bewusstes Denken weder als Beherrscher noch Gegenspieler des organismischen Erlebens sehen, sondern als Illumination des Entwicklungsprozesses im Individuum (vgl. Rogers, 1978, S. 278), weil dann das menschliche Leben die ganzheitliche Erfahrung darstellen kann, die charakteristisch für die Spezies

Mensch zu sein scheint.

Aktualisierungstendenz, Experiencing und die Vorstellung von der Konstruktion des Selbst sind die Grundpfeiler, auf denen Rogers' Konzept der Person beruht.

Aus dem Begriff der Aktualisierungstendenz, des Experiencing und des Selbst-Konzepts entwickelte Rogers seinen Begriff der Persönlichkeit sowie seine Theorien der therapeutischen Bedingungen, der Persönlichkeits- und Verhaltensänderungen und seine Persönlichkeitstheorie.

Sie werden in der hier dargestellten Reihenfolge erläutert.

Rogers' Begriff der Persönlichkeit

Persönlichkeit ist als ein sich selbst regulierendes System zu begreifen, in welchem die Tendenz zu einer Uebereinstimmung zwischen den realen Erfahrungen des Organismus mit den konzeptualisierten Erfahrungen des Ideal-Selbst innewohnt.

Persönlichkeit ist offen, dynamisch, konstruktiv, ihr innerer Kern ist der Organismus selbst

"der in seinem Wesen sowohl selbsterhaltend als auch sozial ist." (Rogers, 1973a, S. 101)

Nach dieser Auffassung kommt der Persönlichkeit eine Kraft der Selbstwerdung und Selbstverantwortung zu. Sie bewirkt, dass Veränderungen der eigenen Person möglich werden. Da der Mensch in sich selbst die Kraft zur Eigengestaltung besitzt, jedoch günstiger Bedingungen bedarf, um diese seine Kräfte zu entfalten, kann die Hilfeleistung durch den anderen Menschen lediglich darin bestehen, günstige Bedingungen zu schaffen, die dem anderen dieses Spüren seiner Selbstkraft ermöglicht.

Von diesem Verständnis von Persönlichkeit ausgehend, wird es für einen Helfer erst möglich, von einer Lenkung seines Klienten/ Lernenden abzusehen und statt dessen seine volle Aufmerksamkeit auf die Gestaltung adäquater Bedingungen zu legen, die eine

Mobilisierung der Kräfte im anderen bewirken. Eine solche Helferhaltung ist gekennzeichnet durch engagiertes Interesse an der anderen Person, durch ein tiefes Akzeptieren des anderen und ein ihm Vertrauen. Vertrauen drückt sich aus in Gewähren, dem anderen zutrauen, dass er selbst seine inneren Kräfte spüren wird, wenn man ihm Zeit lässt und ihn nicht bedrängt.

4.2.-----Theorie der therapeutischen Bedingungen

Der Mensch ist fähig der Selbstveränderung. Dazu bedarf er jedoch eines wachstumsfreundlichen Klimas, welches ihm dazu verhilft, seine Kräfte zu entfalten.

Die Voraussetzungen von Seiten des Helfers

Folgende Bedingungen sind die notwendige Voraussetzung, dass eine Veränderung der Person in positiver, für das betreffende Individuum förderlicher Richtung zustande kommt:

ein Klima, geprägt durch die Verhaltensqualitäten

KONGRUENZ = Uebereinstimmung mit sich selbst

WERTSCHAETZUNG, positive ZUWENDUNG oder bedingungsfreies Akzeptieren der Person

EMPATHIE oder Einfühlung.

Rogers' Erkenntnisse basieren auf eigenen Erfahrungen und auf Forschungsergebnissen im Bereich der Gesprächspsychotherapie.

4.2.1.-----Kongruenz (Echtheit)

Diese Variable ist am schwierigsten zu beschreiben. Sie beruht auf der Fähigkeit, Unterschiede zwischen den idealen Vorstellungen von sich selbst und dem, wie man sich von innen her erlebt, zu sehen und stressfrei zu ertragen.

Der Begriff Kongruenz ist relativ komplex. Er enthält eine Anzahl Eigenschaften, die sich nicht leicht in operationalen Be-

griffen definieren lassen. Sie enthalten die Worte: einheitlich, unverfälscht, integriert, in Uebereinstimmung sein mit sich selbst, sich sicher fühlen in seinem Erleben. Ein Individuum ist kongruent, wenn es ihm gelingt, seine wirkliche physiologische Erfahrung im Augenblick in seinem Bewusstsein aufzunehmen und gleichzeitig zu erfahren. Kongruenz bedeutet, dass zwischen den Gefühlen sowie deren Wahrnehmung und Ausdruck Uebereinstimmung herrscht. Sie drückt sich aus in der Fähigkeit zu klarer, unmissverständlicher Mitteilung und in der Vorsicht im Urteilen über Dinge, die man selbst nicht erfahren hat oder erfahren kann.

Das Wesen der Beziehung beruht auf dem Ausdrücken der persönlichsten Gefühle und es sind, nach Rogers' Erfahrung, gerade die beunruhigenden, unbefriedigenden, von Zweifel gestörten Gefühle, die am meisten der Mitteilung wert sind, da sie zu gegenseitigem Vertrauen führen. Gelingt es einem Menschen, seine Ängste und Freuden, seine ehrgeizigen Bestrebungen, seine unerfüllten Wünsche einem anderen mitzuteilen ohne Verfälschung, ohne seine Empfindungen von Scham, Freude, Angst zu verbergen, kann er erfahren, dass er dem anderen näher kommt. Dies setzt voraus, dass er seine eigenen Gefühle erkennt und akzeptiert. Wenn er alle seine Gefühle akzeptieren kann, ist er in höherem Masse fähig, sich selbst zu sein. Sich selbst sein eröffnet eine neue Lebensweise, in der eigene Gefühle tiefer und wahrer erkannt werden. Der Mensch fühlt sich einzigartiger und somit stärker auf sich gestellt. Indem er sich wirklicher empfindet, verlieren seine Beziehungen zu anderen ihre fassadenhafte Beschaffenheit. Dadurch wird seine Beziehung befriedigender, tiefer, echter. Indem er sich selbst ist, kommt er eher dazu, den anderen auch so zu belassen, wie er ist, als einzigartigen, anderen Menschen.

Eine persönliche Weiterentwicklung wird in der Therapie begünstigt, wenn der Therapeut lebt, was er wirklich ist, wenn er in seiner Beziehung mit dem Klienten echt und ohne Fassade bleibt. Nach Rogers' neueren Beschreibungen dieser Bedingung (vgl. Rogers, 1977, S. 181-184) ist es für einen Therapeuten vorzuziehen, auch

echt zu bleiben, wenn er negative Gefühle gegenüber seinem Klienten empfindet. Er fördert Lernen im anderen eher, wenn er zulassen kann, in der Beziehung mit ihm ein Mensch zu sein, wirklich, unvollkommen, statt eine Fassade aus Interesse, Anteilnahme und Zuwendung aufzurichten, während er in Wirklichkeit gar nicht so empfindet.

Die Kongruenz beschreibt Rogers in seinen zahlreichen Schriften als die wichtigste, grundlegendste Bedingung. Seine Erfahrung ist, dass das helfende Klima vor allem dann wirkungsvoll sein wird, wenn die helfende Person sich selbst ist. Je voller sich der Helfer einbringt, je mehr diese seine Eigenschaft des Wirklichseins vorhanden und für den anderen zu spüren ist, umso wirkungsvoller wird die Beziehung und damit verbunden seine Hilfeleistung sein. Ein hoher Grad von Kongruenz von seiten des Helfers fördert die Selbstexploration beim anderen, was wiederum die Voraussetzung für eine Veränderung ist.

Der Zusammenhang zwischen Selbstexploration und konstruktiver Aenderung gilt aufgrund empirischer Befunde als gesichert (vgl. Tausch*, 1977⁸, S. 68-79).

An zweiter Stelle steht, dass die helfende Person umso effektiver sein wird, je höher sie die andere schätzt.

4.2.2. Positive Wertschätzung und emotionale Wärme

Unter positiver Wertschätzung und emotionaler Wärme wird verstanden: warmherziges und nicht an Bedingungen geknüpftes Akzeptieren der Person. Es heisst, den anderen so annehmen, wie er ist oder wie er sich gibt und ihn ganz so sein lassen, wie er sich fühlt,

* Reinhard Tausch ist in Deutschland der erste Wissenschaftler, der sich bemüht hat, Psychotherapie sowie Prozesse der Erziehung und Unterrichtung mit den Methoden der empirisch-psychologischen Forschung transparent zu machen und zu überprüfen.

ohne seine Gefühle, Gedanken, Einstellungen ändern zu wollen.

Positive Wertschätzung setzt positive Zuwendung von seiten des Helfers voraus und dass er zuhören und das Gehörte als real Empfundenes annehmen kann. Wichtig dabei ist, dass seine Haltung eine gleichmässige, bedingungslose Annahme der Person ausdrückt. Zu einer solchen nicht possessiven Haltung gehört der Verzicht auf wertende Stellungnahmen. Es bedeutet, den anderen akzeptieren ohne seine Äusserungen, seine Reaktionen zu werten oder gar zu diagnostizieren und ihm erlauben, jegliches Gefühl, ein solches von Trauer, Enttäuschung, von Schmerz, von Liebe und Hass, das sich augenblicklich in ihm zeigt, ausdrücken zu dürfen.

In dieser Einstellung liegt ein grundlegendes Vertrauen, das die Ueberzeugung einschliesst, dass der Mensch irgendwie von Grund aus vertrauenswürdig ist und viele Entwicklungsmöglichkeiten hat. Dieses Vertrauen ist verbunden mit der Anerkennung der anderen Persönlichkeit als eine in ihrer Art einmaligen Person, die es wert ist, geschätzt zu sein. Das Akzeptieren jedes Aspektes im anderen lässt die Beziehung für den anderen zu einer Beziehung der Wärme und Sicherheit werden. Die Sicherheit, als Mensch gemocht zu werden, ist ein höchst wichtiges Element einer hilfreichen Beziehung. Eine solche nicht besitzergreifende, nicht an Bedingungen geknüpfte Wertschätzung gleicht am ehesten der Liebe, die Eltern manchmal ihren Kindern gegenüber empfinden. Ebenso wie es Eltern nicht möglich ist, die ganze Zeit eine solche bedingungslose Zuwendung zu empfinden und zu geben, so auch nicht einem Helfer. Ein Therapeut, Berater, Lehrer, der echt ist, wird oft ganz andere, negative Gefühle gegenüber seinem Klienten/Schüler verspüren. Wertschätzung ist nicht im Sinne eines "Soll" aufzufassen, sondern gründet auf einem tiefen Respekt für den anderen als Mitglied der Gattung Mensch.

Akzeptieren der anderen Person, wie sie ist, darf nicht als mangelnde Anteilnahme aufgefasst, bedingungsfreie Zuwendung nicht als Gleichgültigkeit verstanden werden. Unter positiver Wertschätzung versteht Rogers nicht passives Gewährenlassen, sondern

Anteilnahme - emotionale Wärme - Interesse - Sorge um den anderen und dies zeigen.

"Mein Bestreben ist es, mich so zu verhalten und mich in einer Weise mitzuteilen, die für den Menschen, welchen ich gerade vor mir habe, klar durchschaubar ist, damit er alles, was ich in der Beziehung mit ihm erlebe, unzweideutig begreifen kann." (Rogers, 1977, S. 188)

Rogers und andere Forscher stellten in ihren Untersuchungen fest, dass eine konstruktive Veränderung des anderen weniger wahrscheinlich ist, wenn bedingungslose Zuwendung kein häufiges Element der Beziehung ist (vgl. Rogers, 1967; Carkhuff, 1969).

Als weitere wesentliche Bedingung der therapeutischen Beziehung nennt Rogers ein präzises einführendes Verstehen.

4.2.3.-----Empathie oder Einfühlung

Empathie bedeutet, dass der Helfer die Gefühle und persönlichen Bedeutungsinhalte, die vom Klienten/Lernenden erfahren werden, genau spürt und dieses Verständnis dem anderen mitteilt. Es erfordert, das Risiko einzugehen, in die private persönliche Welt des anderen einzutreten, das Leben des anderen mit seinen Augen zu sehen, aber ohne die Angst, die der Klient oder Lernende häufig verspürt. Das schliesst mit ein, dass die Bedeutung der Erlebnisse, die fortwährend in der anderen Person fliessen, erfasst wird.

Die Beschreibungen und Bezeichnungen von Empathie haben sich im Laufe der Jahre geändert. Rogers gibt eine neue Definition von Einfühlung in Jankowski (Hrsg. 1976, S. 33-37).

"Eine aktuelle Definition

Lassen Sie mich von diesem Begriffshintergrund eine Beschreibung von "Einfühlung" versuchen, die mir heute befriedigend erscheinen könnte. Ich würde

nicht mehr von einem "Zustand der Einfühlung" sprechen, denn ich glaube, es handelt sich hierbei um einen Prozess, weniger um einen Zustand. Vielleicht gelingt es mir, dieses Merkmal zu fassen.

Die als "empathisch - einführend" bezeichnete Möglichkeit, mit einem anderen Menschen zusammenzusein, hat verschiedene Aspekte. Es bedeutet, die persönliche Wahrnehmungswelt eines anderen zu betreten und völlig in ihr zuhause zu sein. Es umfasst jeden Augenblick Empfindsamkeit für die wechselnden Gefühlsbedeutungen, die in diesem anderen Menschen strömen, für Angst oder Wut, Zärtlichkeit oder Verwirrung oder was auch immer er oder sie gerade an Erlebnis erfährt. Es bedeutet, zeitweise in seinem/ihrer Leben zu leben, sich darin vorsichtig und ohne Urteile zu fällen zu bewegen und die Gefühlsbedeutungen, deren er/sie sich kaum bewusst ist, zu erfühlen - dabei aber nicht zu versuchen, Gefühle aufzudecken, deren sich der andere völlig unbewusst ist, denn das wäre zu bedrohlich. Einfühlung schliesst das Mitteilen deiner Gefühle bezüglich seiner/ihrer Erlebniswelt mit ein, da du Elemente, denen der andere furchtsam gegenübersteht, unvoreingenommen und unerschrocken betrachtest. Es bedeutet, regelmässig mit ihm/ihr die Genauigkeit deiner Sinneswahrnehmungen nachzuprüfen und dich durch die erhaltenen Antworten leiten zu lassen. Du bist für den anderen in seiner/ihrer inneren Welt ein vertrauensvoller Gefährte. Indem du die Gefühlsbedeutungen in dem Strom seines/ihrer Erlebens aufzeigst, hilfst du dem anderen, diese wertvolle Beziehung zum inneren Erleben aufzunehmen, die Gefühlsbedeutungen erlebnismässig vollständiger zu erfahren und im Erleben (Experiencing) weiterzukommen.

Mit einem anderen Menschen in dieser Weise zusammenzusein, bedeutet, dass du in dieser Zeit die Sichtweisen und Werthaltungen, an die du dich selbst hältst, beiseite legst, um ohne Vorurteil die Erlebniswelt des anderen zu betreten. In gewissem Sinne heisst dies, dass du dein Selbst zurückstellst und dies kann nur jemand, der in sich stabil genug ist um zu wissen, dass er sich selbst nicht verlieren wird in der Erlebniswelt des anderen, die sich als fremd oder bizarr herausstellen kann, und dass er ohne Schwierigkeiten in seine eigene Welt zurückkehren kann, wann er es will.

Vielleicht stellt diese Beschreibung klar, dass es sich bei der Einfühlung um eine komplexe, stark beanspruchende, starke und doch subtile und sanfte Art des Zusammenseins handelt."

Nach dieser Beschreibung ist Einfühlung nicht mehr, wie nach den früheren Beschreibungen Rogers', ein Zustand der Einfühlung, eine Art und Weise der Widerspiegelungen des wahrgenommenen Erlebnisinhaltes des Klienten. Vielmehr kommt hinzu, das Erleben des Klienten aus seinem Bezugsrahmen heraus zu verstehen und dieses sein Erleben klar, genau, konkret und einfach verstehbar mitzuteilen. Es erfordert vom Therapeuten eine vermehrte Fähigkeit selbstexplorativer Arbeit und psychisch angepasstes Funktionieren. Empathie setzt eine Entscheidung seitens des Helfers voraus, worauf er seine Aufmerksamkeit richten will, nämlich auf die innere Welt des anderen, so wie dieses Individuum sie wahrnimmt. Dadurch verändert sich die interpersonale Politik der Beziehung. Es kann auf diese Weise keine Herrschaft über den anderen ausgeübt werden. Im Gegenteil, einführendes Verstehen hilft dem Helfer dazu, ein klareres Verständnis seiner Werthaltung und seines eigenen Verhaltens zu erlangen und damit auch ein grösseres Mass an Kontrolle über dieses.

Je mehr nun diese Bereitschaft vorhanden ist, sich selbst zu sein, dem anderen grundlegend zu vertrauen und in akzeptierender Weise zu verstehen, wie diesem anderen sein Leben erscheint, desto mehr schafft der Helfer ein Klima für ein selbstgewolltes Lernen und für jede Art von Lernen.

Was die Priorität dieser drei Eigenschaften betrifft, äussert Rogers unterschiedliche Meinungen. Im Laufe der letzten fünf bis sieben Jahre scheint der Autor indessen eine Rangfolge der therapeutischen Einstellungen zu bevorzugen wie folgt:

"Carl: Im Augenblick bin ich der Meinung, dass von den drei Einstellungen, die der Therapeut besitzen sollte, Echtheit oder Kongruenz die grundlegende ist. Als Therapeut muss ich sehr starkes Einfühlungsvermögen erwerben, um die therapeutische "Arbeit"

erfüllen zu können. Ein solches "Gespür" für das augenblickliche "Sein" einer anderen Person setzt aber voraus, dass ich diese andere Person akzeptiere und ihr einige Hochschätzung entgegenbringe. Diese Haltungen sind jedoch nur dann von Bedeutung, wenn sie wirklich sind, und deshalb muss ich in der therapeutischen Begegnung zuallererst integriert und echt sein." (Rogers, 1977, S. 139)

Und an anderer Stelle:

"Ich bin überzeugt, dass das wichtigste Element der Therapie DIE ECHTHEIT IST, DAS REALE ZUGEGENSEIN, das der Therapeut in die Beziehung einbringt. Anscheinend entfaltet der Therapeut dann seine Wirkung am erfolgreichsten, wenn er sich natürlich und spontan verhält." (Rogers, 1977, S. 170)

Die drei Verhaltensvariablen enthalten, wie sie heute von Rogers beschrieben werden, im Vergleich zu den klassischen therapeutischen Variablen der sechziger /Anfang siebziger Jahre, zusätzliche Aspekte und einige "direktivere" Komponenten, nämlich

Konkretheit	der therapeutischen Äußerungen, konkretes Beschreiben des wahrgenommenen Erlebens des Klienten
Emotionale Zuwendung	des Therapeuten: innere Anteilnahme-Interesse-Sorge-Wertschätzung-emotionale Wärme
Psychische Funktions- fähigkeit	des Therapeuten = Stabilität des Therapeuten und dadurch angepasstes Funktionieren
Aktivität	aktives Bemühen, angestrengt nachdenkendes Verhalten des Therapeuten, um das Erleben des Klienten innerhalb dessen Bezugssystems zu verstehen
Konfrontation	und Selbsteinbringung des Therapeuten: ganz sich selbst sein und sich selbst einbringen entsprechend seinem momentanen Erleben

Diese Verhaltensqualitäten entsprechen nicht mehr den ursprünglichen therapeutischen Variablen einer "nichtdirektiven" Therapie.

Rogers ist im Laufe der Jahre zu immer neuen Erfahrungen in der Therapie gekommen, und es ist bezeichnend für seine Person, dass es ihm gelingt, dafür offen zu sein, und er imstande ist, aus eigenen Erfahrungen zu lernen und neue zu machen, ohne alte verleugnen zu müssen. Rogers ist Modell für eine Person, die im Leben dazulernt, indem es ihr gelingt, eigene Erkenntnisse einer fortwährenden Kontrolle zu unterziehen und neu umzugestalten.

Therapieerfolg steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der inneren Einstellung des Therapeuten und seinem Können in den genannten Qualitäten, wobei das Ausmass bestimmter persönlicher Einstellung in der Beziehung zum Klienten von Bedeutung ist. Eine grössere Anzahl signifikanter Untersuchungen bestätigt, dass eine stärkere Ausprägung dieser Einstellungen mit grösserem Therapieerfolg einhergeht (Barret-Lennard, 1962; Rogers, 1967; Carkhuff, 1969; Truax and Carkhuff, 1969³, Kp. 3). Der Klient erweist sich im Verlauf der Therapie aufgrund projektiver Tests als offener für sein Erleben, als sicherer in seinen Beziehungen zu anderen und eher fähig, Stresssituationen auszuhalten. Für das Zustandekommen therapeutischer Veränderungen braucht es jedoch auch Voraussetzungen von seiten der Person, der geholfen werden soll.

Die Voraussetzungen vonseiten des Klienten/Lernenden

Nicht jeder Klient/Lernende ist bereit, das Verhalten des Therapeuten auf sich wirken zu lassen. Damit Veränderungen der Person zustande kommen können, muss der Klient/Lernende in irgend einer Weise die Hilfe des Helfers akzeptieren wollen, er muss für neues Lernen motiviert sein. Für den Klienten, der den Therapeuten aufsucht, braucht es zumindest ein Gefühl, das ihn beängstigt, eine Situation, aus der er heraus möchte. Oder ein Studierender spürt, dass ihm etwas mangelt, das er besitzen sollte oder möchte, ein Wissen oder eine Fertigkeit, eine Haltung im Hinblick auf eine bessere Erfüllung seiner Aufgabe. Das ist die eine wichtige

Bedingung, die Motivierung zur Veränderung; die zweite ist, dass der Klient/Lernende die Echtheit, Zuwendung und das Verständnis des Helfers bis zu einem gewissen Grade wahrnimmt, dass er die hilfreiche Einstellung des Therapeuten/Lehrers in seinem Innern erfährt.

Der Mangel einer bewussten Motivation stellt ein grundlegendes Problem in der Hilfeleistung dar, nach Rogers' Erfahrungen das grundlegende. Mit Truax und Mitarbeiter gelangte er nach jahrelanger Forschungsarbeit zu dem Resultat, dass die drei belastendsten Hindernisse der Psychotherapie sind:

1. chronische Psychose
2. niedriges gesellschaftliches und intellektuelles Niveau
3. Mangel an jeglicher bewusster Motivation,

wobei sich das dritte Hindernis als das stärkste herausstellte.

"Aus meiner eigenen Erfahrung in der Arbeit mit unmotivierten schizophrenen Personen und einer kleinen Kontrollgruppe von unmotivierten gesunden Personen bin ich zu einer Schlussfolgerung gelangt, die erstaunlich klingen mag. Ich bin gegenwärtig davon überzeugt, dass der Mangel an Motivation in der Arbeit mit einem Klienten ein grösseres Problem darstellt als das Vorhandensein einer Psychose."
(Rogers, 1977, S. 167/168)

In der Psychotherapie sind es meistens persönliche Krisen, welche die Initialphase im Prozess des Helfens bilden. Der geübte Therapeut nimmt sie wahr und macht sie nutzbar. Der Klient hat seinerseits die Bereitschaft zu zeigen, die Hilfe des Therapeuten anzunehmen, soll Therapie erfolgreich sein.

Zusammenfassung: Rogers' Theorie der therapeutischen Bedingungen ist, in Kürze wiedergegeben:

1. Der Klient steht genügend unter einem Gefühl von Inkongruenz bzw. Beängstigung, dass er eine Veränderung seiner Situation herbeiwünscht.
2. Der Therapeut ist in seiner Beziehung zum Klienten kongruent.
3. Der Therapeut bringt dem Klienten Wertschätzung oder emotionale Wärme oder akzeptierendes Verständnis entgegen.
4. Der Therapeut versteht die Gefühlslage des Klienten und äussert dieses sein Verstehen und Mitempfinden dem Klienten gegenüber.
5. Der Klient nimmt die Echtheit, Wertschätzung, Empathie des Therapeuten bis zu einem gewissen Grade wahr, er spürt etwas davon.

4.3. ----- Theorie der Persönlichkeits- und Verhaltensänderungen

Wenn diese Bedingungen vorhanden und dauerhaft sind, wird ein Prozess in Gang gesetzt. Diesen Veränderungsprozess beschreibt Rogers als ein Kontinuum, einen fliessenden Ablauf zwischen Festgefügtem und Neuem. Er schliesst eine Auflockerung der Gefühle in sich, angefangen damit, dass sie als uneingestandene, dann als gegenwärtige erkannt, akzeptiert, erfahren und gelebt werden. Der Klient beginnt zunehmend zwischen den Gefühlen seines realen Selbst und denen seines fremden, idealen Selbst zu unterscheiden. Seine Aeusserungen beziehen sich allmählich auf Vorgänge in ihm anstatt auf Probleme ausserhalb von ihm. Sein Selbstbild ändert sich und gestaltet sich allmählich um. Der Klient kommt zu der Erkenntnis, dass die Werte, nach denen er sich ehemals ausgerichtet hat, seine Schöpfungen, reale oder introjizierte, sind und nicht objektive Gegebenheiten der Aussenwelt. So gewinnt er an Kongruenz von realem Selbst und Erleben und an Sicherheit im Umgang mit seinem Erleben. Er sieht sich selbst zunehmend als Bezugsinstanz und Massstab für Bewertungen.

Die therapeutischen Bedingungen und der therapeutische Prozess bewirken bestimmte Veränderungen:

1. Der Klient ist offen gegenüber seinem Erleben und kann daher mehr Ereignisse bei sich genauer wahrnehmen.
2. Dadurch wird er instand gesetzt, Lebensprobleme besser zu erkennen und zwischenmenschliche Beziehungen wirkungsvoller zu gestalten.
3. Undurchschaubare Konflikte, vages Unbehagen, seelische Spannungen, körperliche Verkrampfungen nehmen ab.
4. Der Klient gewinnt an Vertrauen zu sich selbst, er wird selbstbewusster und dadurch entscheidungsfähiger.
5. Er wagt eigene Werte zu setzen und lernt seine Empfindungen als positive, nützliche Orientierung schätzen.
6. Er lernt sein Verhalten bewusster kontrollieren, verhält sich reifer und ist dadurch imstande, bessere Beziehungen zu anderen anzubahnen.

Die bedeutsamen Lernergebnisse sind persönlicher Natur und gehen in Richtung Unabhängigkeit, selbstinitiiertes und verantwortungsvolles Handeln, Freisetzen von Kreativität, Tendenz, mehr Persönlichkeit (besser funktionierende Person) zu sein und grössere Fähigkeit für reife, dauerhafte Beziehungen (vgl. Rogers, 1977, S. 38-41).

In "Client-centered Therapy" (1951) entwickelte Rogers "a Theory of Personality and Behavior" (Kp. 11), in einem späteren Werk ein theoretisches Modell eines Menschen, der eine optimale psychische Entwicklung erfahren hat (Lernen in Freiheit, 1974, Kp. 14). Verschiedene Gedanken aus diesen Theorien sind in den vorangehenden Abschnitten beschrieben.

Die Hauptgedanken der Persönlichkeitstheorie von Rogers werden in Thesen zusammengefasst.

Thesen zur Persönlichkeitstheorie von Rogers:

1. These: Jedes Individuum lebt in einer ihm eigenen Welt von Erfahrung. Der Organismus reagiert auf seine Umwelt, so wie er sie erfährt. Diese ist Produkt seiner selektiven Wahrnehmung.
2. These: Der Mensch hat eine angeborene Aktualisierungstendenz, ein angeborenes reales Selbst und wertet primär seine Erfahrung mit den Dingen der Aussenwelt danach, ob sie positiv oder negativ auf diese seine Tendenz wirken.
(PRIMAERES REGULIERUNGSSYSTEM).
3. These: Der Mensch hat ein Bedürfnis nach sozialer Anerkennung. Im primären Sozialisationsprozess entwickelt das Kind ein SEKUNDAERES, gelerntes REGULIERUNGSSYSTEM. Es beginnt, die Erfahrungen mit der Umwelt in dem Masse zu bewerten, als sie ihm Anerkennung verschaffen. So entwickelt das Kind ein SELBST-KONZEPT, in dem es die Werte anderer introjiziert. Dieses reguliert sein Verhalten und Erleben.
4. These: Der Mensch verspürt den Wunsch nach Achtung seiner Person.
5. These: Widersprechen sich angeborene Bewertungen und gelernte Bewertungen, gibt es Inkongruenz, d.h. Konflikt zwischen beiden. Dies führt zu einer Bedrohung des Selbstbildes. Der Mensch reagiert darauf mit Angst und Abwehr.
6. These: Um Angst und Verteidigungshaltung zu ändern, muss das Selbstbild mit der aktuellen organismischen Erfahrung wieder kongruent werden. Dies gelingt unter Bedingungen, die ermöglichen, weder Angst zu verdrängen noch Verteidigung aufrechterhalten zu müssen. Es sind dies die Bedingungen der hilfreichen Beziehung, gekennzeichnet durch die Verhaltenseigenschaften KONGRUENZ,

WERTSCHAETZUNG, EMPATHIE. Sie erleichtern dem Individuum, sein eigentliches Selbst wiederzufinden.

7. These: Aus dem neugewonnen Selbst entwickelt sich im Individuum das Selbstwertgefühl.
Die Bedingungen der hilfreichen Beziehung sind nur im Rahmen bestimmter philosophischer Zusammenhänge zu verstehen, nämlich
8. These: Der Mensch ist vorwiegend subjektiv frei und hat die Möglichkeit der freien Wahl im subjektiven Erleben.
9. These: Menschliche Natur ist konstruktiv und vertrauenswürdig. Der Organismus ist zuverlässig, man kann ihm vertrauen. Die meisten Verhaltensweisen des Organismus stimmen mit dem Selbst überein.

Persönlichkeit ist als Resultat einer dynamischen Auseinandersetzung des Selbst-Konzepts mit den fortwährend sich ändernden realen Erfahrungen des Organismus zu betrachten. In dieser Auseinandersetzung liegt die Quelle oder Kraft zur Selbstwerdung und Selbstgestaltung.

Zusammenfassung der Grundgedanken bei Rogers

Grundannahmen von Rogers, Maslow, bzw. Humanistischer Psychologie allgemein:

- Menschliche Natur ist konstruktiv und vertrauenswürdig
- Dem Menschen inhärent ist ein Eigenstreben nach positiver Entfaltung seiner inneren psychischen Fähigkeiten
- Der Mensch ist von innen her fähig, sich zu verändern.

Folgerungen

Da der Mensch nach Entfaltung strebt und sich verändern kann, ist er grundsätzlich für Entwicklung motiviert. Voraussetzung ist, dass ihm angemessene Bedingungen dazu geboten werden.

Rogers stellte fest, dass die Erfahrungen in einer hilfreichen Beziehung eine positive Veränderung herbeiführen. Dazu sind bestimmte Bedingungen von beiden Seiten notwendig:

auf der einen Seite braucht es eine Person (Klient), die mit realen Problemen konfrontiert ist und Hilfe braucht,

auf der anderen Seite ist vom Helfer (Therapeuten) eine Verhaltensweise notwendig, die besonders durch die drei Variablen KONGRUENZ, EMPATHIE, WERTSCHAETZUNG/WAERME beschrieben werden kann.

Beide Bedingungen zusammen machen erfolgreiche Psychotherapie möglich.

Sind die therapeutischen Bedingungen über längere Zeit gleichmässig vorhanden und werden als solche vom Klienten erfahren, kommt bei diesem ein Veränderungsprozess zustande. Er führt ihn dazu, dass er allmählich seine eigentlichen Empfindungen kennen und akzeptieren lernt als die seinen, wodurch er an Sicherheit im Umgang mit seinem Erleben gewinnt. Er wird selbstsicher und autonomer. Da er beginnt, sich selbst mehr zuzutrauen, wird er auch sicherer in seinen Beziehungen zu anderen.

Uebertragung auf die Lernsituation in der Schule

=====

Aspy, Tausch und andere humanistische Forscher konnten nachweisen, dass die lernfördernden Bedingungen in der Schule dieselben sind wie für klientenzentrierte Psychotherapie (Aspy, 1974²; Tausch u. Tausch, 1977⁸).

Die von Aspy und Mitarbeiter, Tausch und Mitarbeiter, im Bereich der Unterrichtung durchgeführten Untersuchungen bestätigen generell die Effektivität der therapeutischen Grundeinstellungen für erfolgreiches Lernen. Hinzu kommt, dass sie bei den Schülern kognitives Lernen, Selbstinitiative und Engagement fördern.

Da der Schüler prinzipiell für Lernen motiviert ist, kann seine Motivation erschlossen werden. Voraussetzung ist:

1. Im Unterricht wird von Problemen ausgegangen, die für den Schüler von realer Bedeutung sind
2. Der Lehrer versteht sich als Helfer und ist fähig, eine hilfreiche Beziehung zum Schüler herzustellen.

Wird im Unterricht von Problemen ausgegangen, die für den Lernenden von realer Bedeutung sind, und versteht sich der Lehrer als Helfer und ist fähig, eine hilfreiche Beziehung zum Schüler herzustellen, und verspürt dieser etwas von der Kongruenz, Akzeptierungsbereitschaft und Empathie des Lehrers, dann findet Veränderung, d.h. für den Schüler wichtiges Lernen statt.

Welches die optimalen Bedingungen für einen Lernenden im einzelnen sind, wird in den folgenden Kapiteln beschrieben. Es werden ebenso einige praktizierbare Unterrichtsmethoden geschildert, die sich aus Rogers' Beziehungsmodell ableiten lassen.

Es gibt andere Konzepte, die zur persönlichen Entfaltung des Schülers in der Institution Schule beitragen. Die ausschliessliche Konzentration auf Rogers' Lernmodell in dieser Arbeit beruht darauf, dass es sich hier um die Ueberprüfung eines Erfahrungshintergrundes und einer bestehenden Praxis handelt und nicht um eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernkonzeptionen.

5. DER KLIENENZENTRIERTE ANSATZ IN DER LEHRERAUS- BILDUNG

Die Erkenntnisse der klientenzentrierten Therapie wurden im Laufe der Jahre für den Bereich der Erziehung nutzbar gemacht. Der klientenzentrierte Ansatz hat eine grosse Veränderung in dem Machtverhältnis zwischen Lehrer und Schüler, Eltern und Kindern, Vorgesetztem und Mitarbeiter bewirkt.

5.1. Der klientenzentrierte Ansatz in Erziehung und Unterricht

In "Freedom to learn" (1969) beschreibt Rogers ausführlich die pädagogischen Anwendungen seiner auf klientenzentrierter Grundlage basierenden Theorien. Bereits achtzehn Jahre zuvor hatte der Autor in "Client-Centered Therapy" (1951) darauf verwiesen, dass die Methoden der hilfreichen Therapie auch auf den Bereich der Unterrichtung übertragen werden könnten.

"There is something peculiarly compelling about the central hypothesis of the client-centred approach, and the individual who comes to rely upon this hypothesis in his therapeutic work finds almost inevitably that he is driven to experiment with it in other types of activity. If, in therapy, it is possible to rely upon the capacity of the client to deal constructively with his life situation and if the therapist's aim is best directed toward releasing that capacity, then why not apply this hypothesis and this method in teaching? If the creation of an atmosphere of acceptance, understanding, and respect is the most effective basis for facilitating the learning which is called therapy, then might it not be the basis for the learning which is called education?" (Rogers, 1951, S. 384)

Einige didaktische Konsequenzen, die sich aus diesem Ansatz für den Unterricht - im folgenden "schülerzentrierter Unterricht" genannt - ergeben, sind:

Im schülerzentrierten Unterricht bestimmt der Lehrer nicht mehr allein, welche Lehrinhalte wichtig, welche Lehrmethoden lernförderlich sind. Indem er von einer personenzentrierten Haltung ausgeht und sich bemüht herauszufinden, was den Lernenden wirklich interessiert und für ihn von realem Nutzen ist, wird der Lehrer zu einem Förderer des Lernens = Facilitator. Er verhilft ihm dazu, seine eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und als seine Wünsche zu formulieren und so Fortschritte in der persönlichen Wahl zu erzielen.

Die Konzepte der Selbstbestimmung und der persönlichen Wahl und Verantwortung bewirken eine Art Umschwung auch in der Institution Schule. Umschwung in dem Sinne, dass nicht mehr wie früher die Entscheide vorwiegend von der Spitze gefällt werden und Umschwung deshalb, weil der Prozess zum wichtigeren Ereignis wird als die Erreichung genau festgesetzter Ziele. Lernen wird mehr und mehr als Verantwortungsprozess betrachtet. Es hat sich gezeigt, dass dort, wo der Lehrer seine Macht mit dem Schüler teilt, selbstbestimmtes Lernen in grösserem Masse stattfindet als im lehrerkontrollierten Klassenzimmer (vgl. Aspy, 1974², S. 97-111). Wie aus den Untersuchungsergebnissen hervorgeht, zeigen die Schüler im partnerschaftlichen Unterricht grössere Lernerfolge, produzieren neuere, kreativere Ideen, zeigen mehr Verantwortung für die Aktivität im Klassenunterricht als die lehrerkontrollierte Schülergruppe.

Inzwischen sind klientenzentrierte bzw. personenzentrierte Konzepte in verschiedenen Ländern, in Deutschland (Tausch, 1977⁸; Nickel et al., 1974), in der Schweiz (Näf, 1975; Steuri, 1977; Krapf, 1979; Signer, 1979), in den Vereinigten Staaten Amerikas (Aspy and Roebuck, 1976) z.B. in die Lehrerausbildung eingedrungen. Das allgemeine Ziel ist, zu einer Humanisierung des Klassenzimmers beizutragen. In neuerer Zeit nehmen empirische Arbeiten, die exakte Fragestellungen zur pädagogischen Anwendung der Rogers -Theorien auf klientenzentrierter Grundlage überprüfen, zu (vgl. Jankowski et al., 1976, S. 369-392).

Im Endzweck geht es darum, auf der Basis empirisch überprüfter Erkenntnisse Lehrerausbildungsprogramme zu entwickeln, die den Lehrern helfen würden, bessere, d.h. persönlichkeitsfördernde Lehrer zu werden. Persönlichkeitsfördernde Lehrer sind solche, denen die personale Bildung zum gesünderen, physisch-geistig-emotional entwickelten Menschen oberstes Anliegen ist.

In einem nächsten Abschnitt werden die pädagogischen Methoden des schülerzentrierten Unterrichts eingehend beschrieben. Vorerst sind einige Gedanken zu den Zielen der Erziehung nach der Auffassung Rogers' angebracht.

5.2.----- Das allgemeine Ziel der Erziehung bei Rogers

Eine generelle Feststellung ist, dass wir Menschen der modernen Industrieländer uns in einer Umwelt bewegen, die sich ständig verändert. Um darin zu überleben, muss der Mensch vorerst lernen, sich an veränderte Situationen anzupassen. Anpassen bedeutet hier nicht passives Reagieren, sondern aktive Auseinandersetzung und Aenderung seiner Handlungsweise entsprechend seiner inneren Wahrnehmung (vgl. Rogers, 1972, S. 189). Der Mensch heute müsste lernen, sich zu verändern und erkennen lernen, dass kein Wissen sicher ist und nur

"der Prozess der Suche nach Wissen eine Basis für Sicherheit bietet." (Rogers, 1974, S. 105)

In unserer modernen Welt müsste deshalb einzig als Ziel der Erziehung einen Sinn haben,

"Veränderung zu fördern und Lernen zu erleichtern"
(facilitation of learning). (S. 105)

Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess, der von der Offenheit der Person für neue Erfahrung ausgeht. Lernen ist nur signifikant, wenn es auf eigener Erfahrung beruht, denn

- "* Es schliesst persönliches Engagement ein -
- * Es ist selbstinitiiert -
- * Es durchdringt den ganzen Menschen -
- * Es wird vom Lernenden selbst bewertet -
- * Sein wesentlichstes Merkmal ist Sinn -". (S. 13)

Dieses Lernen schliesst Gefühl, Kognition und Handeln mit ein. Es geschieht, wenn das Gefühl des Entdeckens, des Begreifens von innen mit dabei ist. Bedeutungsvolles Lernen ändert den Lernenden in seinem Verhalten, seiner Denkrichtung und seinen Wertvorstellungen. Welches Lernen bedeutungsvoll ist, weiss der Lernende selbst am besten: es ist jenes Lernen, das sinnvoll ist für ihn und von praktischem Nutzen.

Die Resultate, die der Erzieher erreichen möchte, sind vor allem Prozesse, die sich auf die Person des Lernenden beziehen, wie

- Neugierverhalten - forschendes Denken und forschendes Verhalten
- die Fähigkeit, eigene Ziele und Werte zu setzen - Selbstbestimmung
- die Fähigkeit, Gegebenheiten zu hinterfragen und zu erkennen, dass sich alles in einem Aenderungsprozess befindet
- Offenheit für neue Erfahrung - Flexibilität
- die Fähigkeit zur Kreativität.

Nach dieser Auffassung gilt als Leitbild des gebildeten Menschen, der voll handlungsfähige, innovationsbereite, verantwortungsbewusste Mensch, dessen Handeln mit seinen Erfahrungen und Ueberlegungen übereinstimmt, der sich nach Werten ausrichtet, die sich aus seiner organismischen Erfahrung ergeben.

Als neues Erziehungsziel für Eltern, Ausbildner, Psychotherapeuten und Sozialarbeiter gilt im Sinne dieser philosophischen Betrachtungsweise,

Bedingungen zu schaffen, die dem lernenden Menschen ermöglichen, in prozesshafter Entwicklung zu leben (vgl. Rogers, 1974, S. 106).

In Erziehung, Ausbildung, Beratung, Therapie ist demnach nicht das Lehren bestimmter Verhaltensweisen und bestimmter Inhalte von Belang, sondern das Wie, Warum, Wann der Lernende lernt, wie sich Lernen von der Erlebenseite her darstellt und welche Gefühle es erzeugt. Eine der wichtigsten Bedingungen, die Lernen fördern, ist die Qualität der Beziehung zwischen dem Facilitator und dem Lernenden.

5.3.-----Eigenschaften, die Lernen fördern

Der Lehrer ist ein Facilitator des Lernens. Die Haltung des Lehrers als Facilitator ist geprägt durch die Eigenschaften

- Kongruenz
- Wertschätzen, Anerkennen, Vertrauen
- einführendes Verständnis.

KONGRUENZ: Zwei Vorgänge charakterisieren die Echtheit-Uebereinstimmung-Aufrichtigkeit einer Person:

- Offensein für das eigene Erleben und aktives Auseinandersetzen damit
- Selbstöffnung und Durchsichtigkeit.

Ein Lehrer mit diesen Eigenschaften horcht in sich hinein. Sein Fühlen ist weitgehend seinem Bewusstsein zugänglich. Seine Äußerungen, seine Handlungen, seine Gestik und Mimik stimmen mit seinem Erleben überein. Er überzeugt als Lehrer, indem er sich selbst ist und nicht versucht, eine professionelle Rolle zu spielen. Er ist eine Person, die sich weitgehend selbst bestimmt und sich weniger von aussen leiten lässt. Er sagt vieles von dem, was er denkt und fühlt, er steht zu seinen Entscheidungen, er ist nicht ängstlich darauf bedacht, sich abzusichern in dem, was er

tut und sagt. Dadurch finden seine Schüler leichter Zugang zu ihm und wissen schneller, woran sie sind. Seine sprachlichen Äusserungen sind spontan, nicht kontrolliert, noch mechanisch oder eingeübt.

Ein solcher Lehrer legt in seinem Unterricht Wert auf personen-zentrierte Gespräche, sei es, dass er selbst solche führt oder gestattet, dass sie in seinen Veranstaltungen geführt werden. Auch konzentriert er sich darauf, das was in seinem Innern vor sich geht und ihm für den Unterricht von Belang erscheint, präzise mitzuteilen.

WERTSCHAETZUNG/POSITIVE ZUWENDUNG: Sie besteht für den Lehrer darin, sich um den Schüler zu kümmern, Interesse zu haben für seine Meinungen, Gedanken, Gefühle, ohne dabei Besitz von ihm zu ergreifen. Die positive Zuwendung ist verbunden mit der Anerkennung der anderen Persönlichkeit als einer selbständigen Person, der man vertrauen kann. Es bedeutet, den Lernenden als Person auf gleicher Ebene zu sehen und ihn so zu respektieren wie er ist und ihn nicht zu bedrängen im Hinblick auf eine bestimmte Zielerreichung oder Auseinandersetzung mit einer bestimmten Thematik zu einer bestimmten Zeit. Der Facilitator anerkennt den Lernenden in seinem Zögern wie in seiner Begeisterung. Er unterstützt ihn sowohl in seinem Bemühen, höhere Ziele als die vom Unterricht her gegebenen anzustreben, wie er auch zulassen kann, wenn der Lernende auf Umwegen versucht, zu seinem Ziele zu gelangen. In dieser Einstellung der Wertschätzung bringt der Facilitator sein grundlegendes Vertrauen in die Fähigkeiten des menschlichen Organismus zum Ausdruck.

Wertschätzende Lehrer-Haltung äussert sich in folgenden Eigenschaften:

Der Lehrer ist freundlich, nachsichtig, wohlwollend, denn er vertraut dem Schüler und begegnet ihm achtungsvoll. Er ist optimistisch und ermutigend, da er von innen her in der Lage ist, den Schüler so zu akzeptieren, wie er ist, unabhängig von seinen

momentanen Leistungen. Er nimmt Anteil am Schüler und steht ihm nahe, er achtet seine kognitiven Fähigkeiten und Möglichkeiten, er konzentriert sich darauf, diese zu fördern, indem er optimale Bedingungen für den Schüler schafft. Eine solche Einstellung wirkt sich positiv auch auf den Lehrer aus, er ist dabei ruhig, entspannt, optimistisch.

Erfahrene Achtung fördert beim Lernenden

- seelische Funktionstüchtigkeit und Wohlbefinden
- bessere kognitive Leistungen, z.B. produktivere Beiträge (vgl. Aspy, 1974², Kp. 3)
- Befriedigung im Lernen
- weniger Schulangst.

Die Auswirkungen von Achtung und Wärme für den Lernenden hängen mit geringer Lenkung durch den Lehrer zusammen. Diese wiederum steht in Zusammenhang mit selbständigem, produktivem Denken und Urteilen (vgl. Spanhel und Tausch, 1975, S. 343-350).

EMPATHIE = EINFUEHLUNG: Sie ist die Fähigkeit, die Reaktion des Lernenden von innen her zu verstehen und erfordert vom Lehrer ein intensives Bemühen um seine Schüler. Sie setzt ein sensibles Bewusstsein voraus, wie der Lernprozess beim Einzelnen verläuft. Aeusserlich ist Empathie ein sensitives Hinhören auf die Aeusserungen des anderen, ein aktives Bemühen des Lehrers, die Lernbedürfnisse des Schülers wahrzunehmen. Empathie beginnt damit, dass der Lehrer versucht, die Schüleräusserungen, die verbalen und averbalen, zu erfassen, in ihrem Bedeutungsinhalt zu verstehen, sie zu empfinden, mitzuteilen und so dem Schüler nahe zu sein, wie auch dass er versucht, noch mehr zu verstehen oder tiefer zu verstehen als dem Schüler momentan bewusst ist und entsprechend seine Handlungen auszurichten.

Die Auswirkungen von einfühlendem Verstehen für den Lernenden sind:

er fühlt sich verstanden, akzeptiert als Person und ernst genommen. Dies gibt ihm Mut, mehr von sich zu äussern und so allmählich seine Hemmungen, sein Unbehagen im Zusammenhang mit seinem Lernen und dem Unterricht kundzutun. Dadurch kommt er seinem Fühlen näher und lernt eher erkennen, welche Probleme die seinen sind und welche evt. mit dem Unterricht oder der Haltung des Lehrers zu tun haben könnten. Der Studierende wird allmählich reifer und realisiert, dass er selbst die Verantwortung für sein Lernen zu tragen hat.

Im Unterricht ist es wahrscheinlich die "empathic response", die als erstes die Schüler zu überzeugen beginnt, dass das Lernen ein ganzheitlicher Prozess und nicht nur ein intellektueller Vorgang ist und dass empathisches Reagieren des Facilitators einen neuen Lehrstil kennzeichnet (vgl. Rogers, 1974a, S. 107).

Ein Lehrer mit dieser Grundhaltung beschäftigt sich nicht mit den Unzulänglichkeiten und Mängeln des Lernenden, sondern damit, dessen Potential freizusetzen. Er konzentriert sich weniger auf Belehrung und Kritik an seiner Leistung als vielmehr darauf, sich dem Lernenden anzubieten und ihm zu helfen, dass er seine Fähigkeiten entdecken kann. Er entwickelt eine echte, warme Beziehung zu ihm und steht ihm als Person mit seinem Können, seiner Erfahrung und seinem Wissen zur Verfügung.

Rogers hat ein bestimmtes Bild von sich selbst als Lehrer. Er beschreibt dieses in einem Artikel* in "Education", Vol. 95, 1974a, Nr. 2. Darin stellt der Verfasser eine Reihe von Fragen auf, die er sich stellen würde, wäre er Lehrer an einer Schule.

* Questions I Would Ask Myself If I Were A Teacher

1. Welche Themenbereiche könnten für die Adressaten von besonderer Bedeutung sein? Um dies zu erfahren, ist vorerst eine Atmosphäre der Anteilnahme und Wärme zu schaffen, so dass aus dem Klassenzimmer ein "friendly home" wird.
2. Wage ich mich als Person in meiner Klasse einzubringen? Um dies zu erleichtern schlage ich vor, innerhalb der Klasse Intensivkommunikationsgruppen zu bilden. In einer kleinen Gruppe, in welcher jeder den anderen akzeptiert, ist es leichter, sich echt zu zeigen.
3. Kann ich mich in die innere Welt der Lernenden einfühlen und sie so, wie sie sind, achten? Ich würde versuchen herauszufinden, welches die persönlichen Interessen eines jeden Einzelnen sind und jedem erlauben, diese seine Interessen zu verfolgen.
4. Meine 4. Frage ist, was ich tun kann, um ihre Neugierde, das forschende Fragen (inquiring mind) der Lernenden zu bewahren.
5. Wie kann ich Hilfsquellen zur Verfügung stellen; solche, die physisch und psychisch zugänglich sind? Der Lehrer sollte ungefähr 90 % seiner Zeit dazu verwenden, Hilfsquellen jeglicher Art verfügbar zu machen.
6. Bin ich in der Lage, kreative Ideen der Studierenden aufzunehmen, zu unterstützen und zu akzeptieren, auch wenn sie mir langweilig, schwach, nicht begründbar erscheinen? Oft sind kreative Lernende unbequem. Kann ich sie in der Klasse dulden? Dazu müsste ich fähig sein, ein Klima zu schaffen, in dem gegenseitige Achtung und Freiheit des Ausdrucks herrscht. Meine letzte Frage ist:
7. Kann ich helfen, dass der Lernende seine Gefühlswelt und seine kognitiven Begabungen entfalten kann? Kann ich dazu verhelfen, dass er ganzheitlich lernt?

Sollte ich in der Lage sein, die meisten Fragen positiv zu beantworten, dann glaube ich, ein wahrer Helfer von echtem Lernen

zu sein, fähig, das vielfältige Lernpotential junger Studierender zu erschliessen (vgl. Rogers, 1974a, S. 134-139).

5.4. Pädagogische Konsequenzen eines schülerzentrierten Unterrichts

Für den Lehrer, dem die persönliche Entfaltung des einzelnen Lernenden das Zentrale ist und wichtiger als der Leistungsdurchschnitt einer Klasse, ergeben sich folgende methodische Fragen:

- Welche Vorgänge im Schulunterricht sind bedeutsam für das Lernen allgemein und die Persönlichkeitsentwicklung?
- Wodurch werden diese Vorgänge beeinträchtigt?
- Welches sind die pädagogischen Methoden, die zu einem Lernen führen, das den ganzen Menschen ergreift, das zu tun hat mit seinen Gefühlen der Neugierde und Leidenschaft, mit seinen kognitiven Leistungen und mit seinem Wunsch, das Gelernte anzuwenden, in Handlungen umzusetzen?
- Was kann der Lehrer tun, damit die Lernenden ihre Erlebnisse vertiefen und ihr kognitives Denken weiter entwickeln können? Beides hat zu tun mit Selbstvertrauen und mit Entdeckerfreude.

Die Antwort ist, wie aus vorangehender Exposition entnommen werden kann:

Der Lehrer hat vorerst die beim Studierenden anzustrebenden Eigenschaften bei sich selbst zu verbessern. Dies geschieht, indem er sich darin übt. Dann kommt Persönlichkeitsentwicklung auch auf dem Wege des Modells zustande, indem der Lehrer das erwünschte Verhalten im Unterricht lebt. Weitere Voraussetzungen sind: die erwünschten Eigenschaften müssen zum Teil bereits im Lernenden entwickelt oder als Wunsch, diese zu erwerben, vorhanden sein, damit sie als solche überhaupt wahrgenommen werden. Dazu kommt, dass der Lehrer Anstrengungen der Studierenden in dieser Richtung nicht übersieht und sie nicht wesentlich lenkt. Weiter steht fest, dass konstruktive Verhaltensänderungen eintreten und die Menschen mehr Kraft und Verantwortlichkeit

beweisen, wenn ihnen die Macht nicht genommen wird, man ihnen gegenüber echt ist, Verständnis zeigt und an ihnen Anteil nimmt.

Aus zahlreichen empirischen Untersuchungen geht als Hauptergebnis hervor*, dass Klienten, deren Beziehung zum Berater durch ein hohes Mass an Kongruenz/Wertschätzung/Empathie von dessen Seiten gekennzeichnet ist, konstruktive persönliche Veränderung und Wachstum erkennen lassen.

Weiter steht fest, dass gesprächspsychotherapeutisches Verhalten sich nicht grundsätzlich von anderen Formen positiver sozialer Beziehung unterscheidet und die gleichen Gesetzmässigkeiten alle interpersonalen Beziehungen regeln.

Würden nun die Forschungsergebnisse all dieser Studien ernst genommen, so hiesse dies, dass gerade im Bereich der beruflichen Ausbildung und auch in der Lehrplangestaltung einschneidende Veränderungen erfolgen müssten.

Die Unterrichtsmethoden im schülerzentrierten Unterricht sind generell Methoden, die zu vermehrter Freiheit im Unterricht führen. Solche sind:

1. Gemeinsames Erarbeiten von Lernzielen und von Lerninhalten.
Herausfinden von Problemen, die für den Lernenden real sind und eine Herausforderung bedeuten.
2. Hilfsquellen zur Verfügung stellen:
 - Bücher, Vervielfältigungen usw. im Unterricht bereithalten
 - sich als Person mit ihrem Wissen und ihrer Erfahrung zur Verfügung stellen und evt. Aussenstehende oder erfahrene Studierende beiziehen.
3. Kleingruppenarbeit und Einzelaktivität, damit der Einzelne in dem Rahmen arbeiten kann, den er als förderlich für sein Lernen erachtet.

*Literaturnachweis auf S. 53 in dieser Arbeit

4. Kurzdarbietungen durch den Lehrer, durch Schüler.
5. Problemlöseübungen, Rollenspiele und andere Formen von Simulation als Möglichkeit für experimentelles Lernen.
6. Durchführen von Untersuchungen, d.h. die Studierenden in Forschungsprozesse einführen und ihnen helfen, Erkenntnisse im wissenschaftlichen Bereich zu gewinnen.
7. Klassengespräche als Übung in kooperativem Verhalten und zur Förderung der Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme für eigenes Lernen.
8. Förderung der Selbstbewertung. Der Lernende überprüft regelmässig seine Leistung, allein oder/und zusammen mit den anderen Mitgliedern seiner Kleingruppe, mit Hilfe von Kriterien, die er selbst oder mit den anderen zusammen aufstellt (vgl. Rogers, 1974, S. 131-147).

(Weitere Möglichkeiten von didaktisch-methodischem Vorgehen beim schülerzentrierten Unterricht sind in: Erziehungspsychologie (Tausch u. Tausch, 1977⁸) eingehend beschrieben.)

Wichtig im schülerzentrierten Unterricht ist, dass der Lehrer Zurückhaltung übt im Reden und die Lernenden nicht stört in ihrem Denken durch häufiges Intervenieren in Form von Aus- und Abfragen. Untersuchungen von Tausch zeigen, dass die Struktur der Schülerbeteiligung primär von der Person des Lehrers abhängt und das Ausmass des Redens entscheidender von der Haltung und Einstellung des sprechenden Lehrers beeinflusst wird als von äusseren Situationsbedingungen oder vom Lerninhalt (vgl. Tausch et al., 1971⁶, S. 204-233).

Unterrichtsanalysen von Baumann bestätigen:

"Der Bestimmungsfaktor "Lehrer" ist stärker als
der Bestimmungsfaktor "Fach", (Baumann, 1974, S.125)

und auch, dass der Faktor "Klasse" weniger ins Gewicht fällt als der Faktor "Lehrer" (vgl. S. 123). Wenn auch die Schüler einer Klasse Einfluss auf die Sprachkommunikation in einer Klasse

haben mögen, ist dieser Faktor von weit geringerer Bedeutung als das Sprachverhalten des Lehrers.

Weiter steht fest:

"Die Häufigkeit der Unterrichtsbeiträge der einzelnen Schüler steht in engem, entgegengesetztem Zusammenhang mit starker Dirigierung-Lenkung des Lehrers. Je mehr der Lehrer lenkt, redet und durch Fragen die Schüler dirigiert, um so geringer ist die Häufigkeit ihrer Unterrichtsbeiträge. (z.B. Spanhel u.a., 1975).

Starke Dirigierung der Lehrer, insbesondere grosse Anzahl von Lehrerfragen an Schüler, steht in entgegengesetztem Zusammenhang mit den Fragen aller Schüler an den Lehrer." (Tausch, 1977⁸, S. 347)

Der hilfreiche Lehrer nach Rogers' Beschreibung weiss, dass die einzigen Lerninhalte, die Verhalten wesentlich beeinflussen, selbst entdeckt und selbst angeeignet werden müssen. Als geeignete Methode zur Förderung der Eigenkreativität erweist sich daher die Schülergruppenarbeit, die Paar- oder Einzelarbeit. Gleichzeitig hindert sie den Lehrer, die Unterrichtsaktivität wesentlich zu lenken.

"Lehrer, die nicht in ca. 40 % ihrer Unterrichtstätigkeit ihre Schüler in Kleingruppen arbeiten lassen, sondern sie frontal unterrichten, werden kaum aus den enormen Schwierigkeiten und Belastungen hoher Dirigierung-Lenkung herauskommen." (Tausch, 1977⁸, S. 253)

5.4.1. Unterrichtsmethodisches Vorgehen bei Echtheit, Wertschätzung, Empathie

Die unmittelbare Anwendung der einzelnen Dimensionen. Echtheit wie Wertschätzung und Empathie sind emotionale Dimensionen. Gefühlsmässige Haltung ist meist nur aufgrund der Aeusserungen in Sprache, Mimik, Gestik erschliessbar. Sie lässt sich mit Hilfe gültiger Beobachtungskategorien direkt messen (Kp. 6 in dieser Arbeit). Indirekt erkennbar ist sie in der Wahl der Unterrichtsmethoden durch den Lehrer.

Kongruenz

Ein Lehrer, der kongruent ist, legt in seinem Unterricht Wert auf persönliche Aussagen und auf personenzentrierte Gespräche (vgl. Tausch, 1977⁸, S. 239 - 241). Charakteristiken eines personenzentrierten Gesprächs sind:

- Der Lehrer akzeptiert den Ausdruck von persönlichem Fühlen wie Zeigen von Langeweile, Neugierde, Begeisterung, Angst, er akzeptiert sie, ohne sich dadurch angegriffen zu fühlen
- Der Lehrer macht personenzentrierte Aussagen in Ich-Form. Er stellt seine Aeusserungen und Urteile als seine persönlichen Vorgänge dar. Dabei ist er sich bewusst, dass seine Aeusserungen Irrtümer enthalten können, jedoch steht er dazu, dass sie zunächst für ihn zutreffend sind. Das Gegenteil sind Aussagen, die abstrakt, allgemeingültig formuliert werden in Form von "man", "es". Das eigene Fühlen, eigene Gedanken werden sachlich formuliert, z.B. "das war eine Anstrengung", "es ist beabsichtigt". Persönliche Zielformulierungen, persönliche Entscheidungen erscheinen als Tatsachen, indem der Lehrer diese als allgemeingültige Aussagen hinstellt

- Der Lehrer spricht den Studierenden per Sie oder Du persönlich an, er nennt ihn beim Namen. Das Gegenteil ist, Lernende als Klasse, im Plural anzusprechen oder über den einzelnen zu reden statt mit ihm.

Die methodischen Konsequenzen für den Unterricht sind:

1. Transparenz des Vorgehens: der Lehrer deklariert seine Unterrichtsabsichten, sein Bewertungsverfahren. Er macht auf Entscheidungen aufmerksam, die die Schule getroffen hat, mit den dazu erforderlichen Erklärungen und Begründungen. Er gibt seine Ansichten, wenn es die Situation erfordert, offen kund.
2. Gemeinsames Absprechen der Lernziele.
3. Behandlung vorwiegend von Themen, die für die Lerngruppe von realer Bedeutung sind.
4. Personenzentrierte Gespräche und offene Diskussion, dabei
 - Vermeiden von Frontalunterricht, von langen Monologen durch den Lehrer aber auch durch den einzelnen Schüler
 - Vermeiden von Kämpferposition; sie hindert ein offenes Gespräch von Person zu Person und die offene Auseinandersetzung mit einer Thematik
 - Vermeiden von Belehrungen und Ermahnungen, sie erschweren kreatives Denken und die Fähigkeit der Urteilsbildung.

Wertschätzung

Der Lehrer traut dem Schüler zu, dass er selbst die Verantwortung für sein Lernen übernehmen kann und will. Er achtet den Lernenden als Person und nicht nur einzelne Verhaltensweisen von ihm. So gelingt es dem Lehrer, reversibel und optimistisch in seinem Verhalten zum Lernenden zu sein.

Reversibilität und Ermutigung sind zwei bedeutende Auswirkungen von Wertschätzung (vgl. Tausch, 1977⁸, S. 166-177).

Methodische Konsequenzen für den Lehrer, er

- bietet Alternativen an sowohl für eine inhaltliche Schwerpunktsetzung wie in bezug auf die Unterrichtsmethoden
- gibt Raum für Schüleraktivitäten, er organisiert Kleingruppenarbeiten, er gibt Zeit für Schülerelbstdarstellungen, für Schülerinitiativen, Schülerfragen
- akzeptiert Schülerinitiativen
- schliesst persönliche Lernverträge mit den einzelnen ab
- ist reversibel in seinem Verhalten, er verhandelt mit der Klasse, trifft Absprachen, er vermeidet das Anordnen, Befehlen, Abfragen
- legt Wert auf gleiches Einhalten der Abmachungen zwischen Lehrer und Schüler, wie Pünktlichkeit, persönlicher Einsatz, forschendes Verhalten
- stellt eigene Leistungen wie persönliche Arbeiten der Klasse oder einzelnen zur Verfügung, wenn sie es wünschen.

Empathie

Der Lehrer ist Modell für einführendes Verstehen.

Methoden: Der Lehrer organisiert Lektionen, die viel Raum für Austausch von Erfahrungen lassen. Er hört dem Schüler zu und akzeptiert seine Beiträge, ohne sie zu bewerten. Er schweigt, wartet, gibt Zeit; paraphrasiert Beiträge, die ihm unverständlich sind; verbalisiert Gefühlsäusserungen; berichtigt Unklarheiten auf sachliche Weise; vermeidet viel Lob, ebenso Kritik und Tadel.

Der Lehrer bietet die Möglichkeit für

- eine individuelle Zielsetzung
- individuelles Arbeiten
- individuelle Wahl von Lerntempo
- spezielle Aufgabenlösung
- gemeinsame Bewertungen und Eigenbewertungen.

Der Lehrer vermeidet

- Druck, Hetze, eine Stofffülle, die nicht bewältigt werden kann
- lange Referate
- obligatorische Veranstaltungen
- das Stellen enggefasster, dem einzelnen Lernenden nicht angepasster Aufgaben (vgl. Tausch, 1977⁸, S. 178 - 213).

Zusammenfassung

Die bevorzugten Methoden im personenzentrierten oder schülerzentrierten Unterricht sind:

Für den Lernenden:

- individuelle Ziel- und Schwerpunktsetzung
- eigene Wahl von Lerntempo und Lernmethode
- Selbstbewertung

Für den Lehrer:

- Transparenz: er äussert seine Absichten, Gedanken, Gefühle auf klare Weise
- Personenzentrierung: er ist persönlich in seiner Beziehung zum Lernenden
- Facilitator-Funktion: er steht dem einzelnen mit seinem Können, Wissen, seiner Erfahrung zur Verfügung, er berät den Studierenden und macht die Unterrichtsmaterialien leicht zugänglich für ihn

Er plant für den Unterricht:

- Kurzreferate
- personenzentrierte Gespräche, Klassendiskussionen
- Problemlöseübungen

- Rollenspiele
- Kleingruppenveranstaltungen
- Zeit und Raum für Schüler-Initiativen- und-Selbstdarstellungen.

Für Lehrer und
Schüler:

- persönliche Lernverträge
- gemeinsame Bewertung.

Die folgenden institutionellen Voraussetzungen sind notwendig, wenn sich in einer Ausbildungsstätte personenbezogenes Lernen entwickeln soll:

1. Der Schulleiter hat genügend Vertrauen zu sich selbst und in seinen Beziehungen zu anderen, dass er auch seinen Mitarbeitern die Fähigkeit zutraut, selbständig zu entscheiden und zu lehren.
2. Die Lehrer sind Facilitatoren. Sie teilen mit den Studierenden die Verantwortung für den Lernprozess. Sie beraten die einzelnen Lerngruppen und stehen ihnen mit ihrem Wissen und ihrer Erfahrung zur Verfügung.
3. Die Lehrer erleichtern den Zugang zu Unterrichtsmaterialien und sonstigen Hilfsmitteln und konzentrieren sich darauf, den Studierenden möglichst viele Quellen des Lernens zu erschliessen.
4. Die Lernenden arbeiten entsprechend ihren eigenen Interessen. Sie entscheiden selbst darüber, wo sie ihre Schwerpunkte setzen wollen und übernehmen auch die Verantwortung für die Konsequenzen ihrer Entscheidungen.
5. Facilitatoren und Studierende arbeiten gemeinsam an der Gestaltung eines Lernklimas, geprägt durch Echtheit, Anteilnahme am anderen und verständnisvolles Zuhören.
6. Das Hauptinteresse gilt der Förderung eines effektiven, für den Studierenden nützlichen Lernens, wobei vor allem wichtig ist, dass dieser lernt, wie er das, was er wissen will, lernen kann.

7. Die Bewertung des erworbenen Wissens und Könnens wird gemeinsam vorgenommen. Das Bewertungsverfahren wird vorgängig zwischen Lernenden und Facilitator abgesprochen und transparent gemacht.

In einem solchen Unterricht behält der Studierende die Macht und Kontrolle über sein Lernen. Der Lehrer schafft die Voraussetzung dazu.

6. VERSUCH EINER EVALUATION DER ANSPRUECHE DER KADERSCHULE

6.1.-----Einführung

Ziel der Evaluation ist es, zu überprüfen, ob sich während des Kursjahres das Verhalten der Studierenden in den Dimensionen Kongruenz, Wertschätzung, Empathie und Autonomie verändert hat.

Damit einher geht eine Besinnung, in welchem Ausmasse es der Kaderschule gelingt, das Lernmodell von Rogers im Schulalltag zu verwirklichen, wo die Hindernisse und die Grenzen liegen, welche Aenderungen notwendig sind zur Erreichung

einer Verbesserung in den Verhaltensqualitäten
Kongruenz, Wertschätzung, Empathie und Autnomie.

Um festzustellen, ob überhaupt Veränderungen stattgefunden haben und in welchem Ausmass, werden bei den Kursteilnehmern Verhaltensanalysen durchgeführt, und es wird versucht, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zu eruieren.

Der Schwerpunkt in dieser Studie liegt in der Analyse des persönlichen Verhaltens der Studierenden, insbesondere des Unterrichtsverhaltens der Studierenden einer Lehrerinnenklasse. Das Lehrverhalten der Lehrer der Kaderschule hingegen ist nicht Gegenstand der Untersuchung. Es wird lediglich stichprobenmässig festgehalten, wie die Studierenden das Verhalten einiger Hauptlehrer wahrnehmen. Wir, die Schulleitung, gehen davon aus, dass an unserer Schule die Lernkonzeption von Rogers in einem guten Masse verwirklicht ist, dies

- von den äusseren Bedingungen her - offene Curricula, individuelle Lernverträge, Transparenz der Entscheidung, Mitsprache, Mitbestimmung in der Bewertung -
- von der Lernmethode und Haltung der Hauptlehrer her.

Die internen und Hauptlehrer lernten in Ausbildungskursen die von Rogers beschriebene Haltung der hilfreichen Beziehung in ihr eigenes Verhalten zu integrieren. Sie lernten, davon ausgehend, schülerzentrierte Unterrichtsmethoden zu entwickeln. Sie leben in ihrem Unterricht die drei Rogers-Dimensionen in mehr oder weniger starker Ausprägung. Die Hauptlehrer bestreiten den grössten Anteil am Gesamtunterricht, ca. 70 %, und den das persönliche Verhalten am meisten beeinflussenden (Pädagogik-Didaktik, Psychologie, Krankenpflege). Die an diesem Unterricht beteiligten Lehrer betrachten sich daher als Modelle für jenes Verhalten, das sie in den Studierenden mobilisieren möchten. Wir gehen davon aus, dass das Unterrichten nach der Lernkonzeption von Rogers genügt, d.h. dass es keiner weiteren Massnahmen bedarf, um beim Lernenden die Verhaltensweisen Kongruenz, Wertschätzung, Empathie und Autonomie zu fördern.

Wie ein solcher Unterricht organisiert und gestaltet sein kann, und was er im einzelnen beinhaltet, wird am Beispiel des im Berichtsjahr erteilten Pädagogik-Didaktikunterrichts im folgenden beschrieben.

6.2.-----Unterrichtsauftrag

Der Auftrag der Schule an die Lehrer für Pädagogik-Didaktik ist:

- Bearbeitung von Teilgebieten im Bereich der Pädagogik-Didaktik
- Ueben von Fertigkeiten der Unterrichtung und Kommunikation.

Der Pädagogikunterricht umfasst Gebiete aus der allgemeinen Pädagogik anthropologischer Richtung, der Didaktikunterricht ist eine Didaktik des Krankenpflegeunterrichts.

Unterrichtsprogramme: Grobprogramme =====

Pädagogik: Anzahl Stunden = 30

Umschreibung des Bereiches: Skizzieren von philosophischen, psychologischen, soziologischen, ökonomischen Aspekten der Pädagogik sowie Beschreibung von Bildungsidealen, von Bildungs- und Erziehungszielen.

Erwünschtes Verhalten der Studierenden:

- Verstehen einiger Begriffe und Konzepte der Pädagogik
- fähig sein, eine persönliche Auffassung dazu zu entwickeln
- fähig sein, für seine Tätigkeit Bildungsziele abzuleiten und in Verbindung mit eigenem Handeln zu bringen.

Didaktik: Anzahl Stunden = 160, zusätzlich Lektionsbegleitung im praktischen Feld. Der Unterricht enthält folgende Lerneinheiten (nähere Umschreibung im Anhang):

- | | | |
|-----------------------------------|---|-------|
| - Curriculum-Konstruktion | } | 20 h |
| - Lernzielformulierung | | |
| - Lernpsychologie | } | 100 h |
| - Kommunikation im Unterricht | | |
| - Inhaltsauswahl und -vermittlung | | |
| - Unterrichtsmethoden | } | 40 h |
| - Lernerfolgskontrolle | | |
| - Klinischer Unterricht | | |

Lernmethoden für beide Bereiche:

- Abschliessen von Lernverträgen mit der Klasse, einzelnen Gruppen oder einzelnen Studierenden
- Förderung eigener Schwerpunktsetzung im Lernen innerhalb vorgegebener Zeit
- Ueben im praktischen Feld, Mithilfe des Lehrers beim Transfer in die Praxis.

Lernerfolgskontrollen:

- Übungslektionen und Examenslektionen an der Kaderschule und an den Praktikumsorten
- Übungen in wöchentlichen Kleingruppen-Veranstaltungen
- schriftliche Arbeiten, mündliche Darbietungen.

Die Kontrollen werden durch die unterrichtenden Lehrer in Zusammenarbeit mit den Studierenden und durch die Studierenden selbst durchgeführt.

6.3.-----Unterrichtsabsicht

Unsere Absicht im Unterricht für Pädagogik und Krankenpflegedidaktik ist, die Studierenden zu unterstützen, damit sie Sicherheit gewinnen in den Bereichen

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Fachkompetenz - Didaktische Kompetenz - Führungskompetenz | } | in Bezug auf Wissen, Können,
persönliches Verhalten
(vgl. Widmer, 1978, S. 86 u. 87). |
|---|---|---|

Der Unterricht erfolgt durch verschiedene interne Lehrer.

Fachkompetenz:

=====

Sie zielt ab auf die Befähigung zum Unterrichten im Fach Krankenpflege. Die zukünftige Lehrerin ist sicher

- im Wissen und in den Begründungen dazu
- im Können, in der Ausführung der bestimmten Pflegeaufgabe und sie arbeitet
- an der kommunikativen Fähigkeit, die für die gute Ausübung der betreffenden Pflegeaufgabe erforderlich ist.

Beispiel: Unterrichtsgegenstand: Unterricht in Krankenbeobachtung

Wissen: die Lehrerin weiss, was am Patienten zu beobachten ist im Hinblick auf die Erhaltung seiner Gesundheit und Heilung seiner Krankheit. Sie kennt die

fundamentalen menschlichen Bedürfnisse und Erklärungsmodelle dazu. Sie weiss, wie beobachten.

Können: die Lehrerin kann beobachten, d.h. ihre Sinnesorgane für gezieltes Beobachten einsetzen; sie kann mit Hilfsmitteln der Beobachtung, z.B. Geräten, umgehen; sie ist fähig, gültige Beobachtungskriterien auszuarbeiten und anzuwenden.

Persönliche Fähigkeit: die Lehrerin hat einige kommunikative Fähigkeiten, die ihr ermöglichen, in kurzer Zeit zu den erwünschten Beobachtungsdaten zu gelangen.

Didaktische Kompetenz:
=====

Sie besteht in der kommunikativen Befähigung, ein Lernklima zu schaffen, in dem der Schüler zum Lernen ermuntert wird und lernt, wie Wissen aufzunehmen, zu verarbeiten und anzuwenden ist. Dazu sind für die Unterrichtende Kenntnisse der Lernpsychologie notwendig, Kenntnisse über den Aufbau von Wissens- und Könnensvermittlung und deren Transfer in die Praxis, von Curriculumkonstruktion, von Zielbestimmung, Methodeneinsatz und Leistungsbeurteilung. Es braucht ein Können im Mobilisieren von Lernprozessen, didaktisches Geschick und ein Wissen um die anthropologische Begründung für die eingesetzte Unterrichtsmethode.

Beispiel: Unterrichtsgegenstand: Unterricht in Krankenbeobachtung

<u>Wissen:</u> Curriculare Ueberlegungen Lernpsychologie	die Lehrerin überlegt, wann der Unterricht in Krankenbeobachtung innerhalb der Ausbildungszeit zu organisieren ist im Hinblick auf eine optimale Lernmotivierung, ob anfangs der Ausbildung, vor dem ersten praktischen Einsatz oder zu einem anderen Zeitpunkt. Hinzu kommen methodische Ueberlegungen: wie, wo, bei wem sollen Beobachtungen gemacht werden, wie werden Beobachtungen erlebt? Wie ist der Unterricht zu organisieren?
--	---

Können: sie ist selbst in der Lage, einen solchen Unterricht zu erteilen.

Persönliche
Fähigkeiten:

Die Lehrerin ist fähig, in eine lernfördernde Beziehung zum Schüler zu treten.

Führungskompetenz:

=====

Für die Lehrerin für Krankenpflege besteht die Führungskompetenz darin, in den angehenden Krankenschwestern Gefühle von Selbstvertrauen und Selbstkraft zu wecken und ihre Fähigkeiten der hilfreichen Beziehung zu stärken, vor allem im Hinblick auf eine gute Pflegeleistung. Führung erfordert Identitätsgefühl, Selbstvertrauen und Entscheidungsfähigkeit als Voraussetzung zur Befähigung zu einem kooperativen Führungsverhalten. Die zukünftige Lehrerin benötigt Kenntnisse in den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Soziologie, sie braucht Sicherheit in dem, was sie tut und vertritt, sowie Fertigkeiten der Kommunikation und Kooperation. In der Ausbildung zur Lehrerin für Krankenpflege ist deshalb die Möglichkeit zu schaffen, dass sich die Studierenden in beiden Bereichen, dem der Individuation und dem der Sozialisation, üben können, um darin sicherer und geschickter zu werden.

Beispiel: Unterrichtsgegenstand: Emanzipation und soziales Lernen

Die anzustrebenden Ziele sind:

- Entwicklung von Selbstvertrauen, z.B. durch Ermöglichen von Erfolgserlebnissen
- Erweiterung des Erlebens- und Interessenhorizontes im Bereich Menschsein, Gesundheit, Identitätsfindung oder Identitätsbestätigung durch Reflexion über Dasein und die Sinnfrage für den Einzelnen (Wissen)
- Stärkung der Entscheidungsbereitschaft und der Verantwortungsübernahme durch Problemlösen, Strategien der Konfliktbewältigung u.a.m. (Können)
- Ermunterung zur Zusammenarbeit durch Ermöglichen von positiven Gruppenerlebnissen (Üben der persönlichen Fähigkeit).

6.3.1.-----Persönliche Unterrichtsmethoden

Organisation: der Unterricht erfolgt regelmässig an zwei verschiedenen Wochentagen das ganze Kursjahr hindurch, denn wichtig beim schülerzentrierten Vorgehen im Unterricht scheint mir die Kontinuität desselben über längere Zeit. Der Stundenplan ist flexibel. Auch die Möglichkeit, nach Bedarf Kompaktveranstaltungen zu organisieren, ist gegeben.

Die Lerneinheiten Lernpsychologie, Kommunikation im Unterricht, Inhaltsauswahl und -vermittlung und Unterrichtsmethoden werden nicht einzeln behandelt, sondern sind integrierter Bestandteil der einzelnen Didaktiklektionen.

Unterrichtsmethoden: allgemein

- Bieten von Alternativen für Stoffauswahl und Stoffverarbeitung
- Akzeptieren individueller Lernbedürfnisse. Die Studierenden beteiligen sich an der Unterrichtsgestaltung, sie erarbeiten den Unterrichtsstoff allein, in Gruppen, mit und ohne Lehrerbeteiligung
- Verhandeln über Bewertungszeitpunkt, Bewertungsverfahren und die Inhalte der Bewertung. Die Studierenden beteiligen sich an der Ausarbeitung der Bewertungskriterien

während der Lektion

- Anwenden von Methoden, die innerhalb einer Lektion möglichst integriert ein kognitives Verarbeiten eines Inhaltes (Literaturbesprechung z.B.) wie auch das Ueben von entsprechendem Verhalten (Beispiel Sprachverhalten) und das Erleben (Rollenspiel, Meditation) ermöglichen
- Bearbeitung weniger Inhalte zugunsten von Ueberlegungen zur Anwendbarkeit des Gelernten in der eigenen Praxis in Form von Klassengesprächen, Gruppen-Paararbeiten, Einzelbesinnung
- Personenzentrierung - Eingehen auf persönliche Äusserungen
 - Feedback geben und entgegennehmen
 - Transparenz des Vorgehens, offenes Darlegen persönlicher, für

den Unterrichtsverlauf wichtiger Gefühle

- Konzentration auf zeitlich kürzere Lehrerdarbietungen zugunsten längerer Schüleraktivität. Prinzipiell wird während einer Lektion oder Lektionssequenz eine prozentuale Zeiteinteilung angestrebt von
 - max. 40 % für die reine Lehrerdarbietung: Kurzreferate, Erklärungen verschiedener Art, Demonstrationen, jede Art von Informationsvermittlung und Selbstdarstellung
 - min. 60 % für die Schüleraktivität: Gruppen-, Paar-, Einzelarbeit, Übungen, Problemlösen, Klassengespräche mit und ohne Lehrerbeteiligung.

Viel Sorgfalt und Zeit wird von der Lehrerin verwendet zur Bereitstellung von Arbeitsmaterialien und für die Ausarbeitung geeigneter Arbeitsblätter.

In wöchentlichen Sprechstunden haben zusätzlich die Studierenden Gelegenheit, vom Facilitatorenangebot der Lehrerin Gebrauch zu machen, d.h. sich ausserhalb der Lektionen persönliche Lernhilfen zu holen.

6.3.2. Einführung in Rogers' Lernmethode

Rogers' Beziehungsmodell wird während drei Wochen eingeführt, fünf Monate vor Beginn des Hauptkurses.

In den Vorkursen werden drei Themen bearbeitet:

- Lernen als Beziehungsprozess
- Der Beziehungsprozess in der Krankenpflege
- Persönliche Lernplanung, Lernen als persönliche Leistung.

In Kompaktveranstaltungen werden Übungen gemacht in Gesprächsführung, Feed-back-Geben und -Entgegennehmen, in partnerzentriertem Vorgehen und in themenzentrierter Interaktion (Cohn, 1975, S.121). Die Kursteilnehmer setzen sich mit Krankenpflegetheorien und Beziehungsmodellen auseinander, sie lernen und erfahren die Verhaltensqualitäten Kongruenz, Wertschätzung und Empathie und

werden mit Lernkonzepten der Humanistischen Psychologie vertraut gemacht.

In diesen drei Wochen spielt der Begriff Erfahrung eine wichtige Rolle. Wir gehen von der pädagogischen Konzeption aus, dass dasjenige für einen Lernenden wichtig ist, was er erfahren kann. Wir versuchen deshalb, vom Erfahrungsraum der Kursteilnehmer auszugehen. Es sollen nicht allein das mitgebrachte Wissen, sondern die mitgebrachten Einstellungen ins Gespräch gebracht werden, von ihrer emotionalen Seite her.

Wir sind in der Kaderschule von den Grundannahmen Rogers' für das Lernen ausgegangen, als wir vor fünf Jahren das Konzept für die Vorkurse entworfen haben. Dieses Konzept ist nicht theoretisch entwickelt und dann in der Praxis ausprobiert worden, sondern es entstand umgekehrt, in der Praxis der Vorkurse auf dem Hintergrund der Lernkonzeption Rogers'. Die Praxis ist dann im Laufe der Entwicklung immer wieder in Bezug auf Inhalte, Methoden und Ziele reflektiert worden.

Während in den Vorkursen die Beziehungs- und Erfahrungswerte viel Platz einnehmen, stehen im Hauptkurs vermehrt inhaltliche Zielsetzungen im Vordergrund. Die Betonung liegt auf einer Vertiefung der Erkenntnisse und Erweiterung des Wissenshorizontes und auf Aneignung methodischer Fertigkeiten. Deshalb werden parallel zum regulären Unterricht zweimal zwei Stunden wöchentlich Kleingruppenveranstaltungen organisiert, in denen die Gruppenmitglieder frei entscheiden, welche Inhalte oder Probleme sie bearbeiten und in welchem Verhalten sie sich üben wollen. Die Konzentration liegt in diesen Gruppensitzungen auf dem sozialen Lernen, dem Einüben kommunikativer Fertigkeiten und der Reflexion über die eigene Person. Tabelle X im Anhang gibt einen Einblick in das Konzept der Kaderschule zum sozialen Lernen.

Nach dieser Skizze von der Unterrichtung nach der Lernkonzeption von Rogers folgt der Bericht über die explorative Studie.

6.4. Ziel und Hypothesen

EIN ZIEL DER KADERSCHULE IST, EINE VERAENDERUNG
DER PERSON IN RICHTUNG MEHR BEZIEHUNGSFAEHIGKEIT
RESP. KONGRUENZ, WERTSCHAETZUNG, EMPATHIE UND
AUTONOMIE ANZUSTREBEN

Als Mittel zur Zielerreichung wird das Lernkonzept von Rogers herangezogen. Es sagt aus, dass die Fähigkeit der hilfreichen Beziehung des Lehrers positiv korreliert mit der Fähigkeit der hilfreichen Beziehung und den Selbstinitiativen und -aktivitäten seiner Schüler.

Arbeitshypothese: Das Unterrichten nach der Lernmethode Rogers' ist ein brauchbares Mittel zur Zielerreichung. Es stellt eine hinreichende Bedingung dar, um beim Lernenden die Eigenschaften Kongruenz, Wertschätzung, Empathie und Autonomie zu fördern.

Unter hinreichend ist zu verstehen, dass es weder zusätzlicher Massnahmen noch eines speziellen Eintrainierens dieser Eigenschaften bedarf. Vielmehr ist es wichtig und ausreichend, wenn der Unterrichtende im Schulalltag Kongruenz, Wertschätzung, Empathie und Autonomie verwirklicht, er seine Haltung und seine Methoden transparent macht, mit den Begründungen dazu, und es den Studierenden überlässt, sich darin auf ihre Weise, ihrem Können und ihrer Ueberzeugung entsprechend, zu üben.

Rogers' Postulat der Freiheit im Lernen müsste einen Lehrer daran hindern, bestimmte Verhaltensweisen nach vorgefasstem Plan eintrainieren zu wollen, z.B. durch Microteaching (vgl. Allen und Ryan, 1974²), es sei denn auf besonderen Wunsch des Lernenden selbst.

Parallel dazu werden subjektive Verfahren eingesetzt. Die Kursteilnehmer schätzen dreimal im Kursjahr ihr persönliches Verhalten ein.

Drei Monate nach Kursabschluss werden die Lehrerinnen nach ihrem persönlichen Eindruck befragt, nämlich, in welcher Richtung sie glauben, sich in ihrem Lehrverhalten verändert zu haben.

6.4.2.-----Untersuchungsmethoden

Zur Ermittlung vorwiegend von Persönlichkeitsmerkmalen in Richtung Autonomie wird der Giessen-Test eingesetzt. Er scheint aus verschiedenen Gründen geeignet, wie aus folgenden Erklärungen hervorgeht.

Rogers und andere Psychotherapeuten verwenden zur Messung persönlicher Veränderungen während und nach der Therapie projektive Verfahren, u.a. den TAT (TAT=Thematischer-Apperzeptions-Test), dann Beziehungs- und Persönlichkeitsfragebogen, zusätzlich werden Einschätzungen durchgeführt durch Berater und Klienten. Da im Selektionsverfahren der Kaderschule verschiedene Persönlichkeitstests und auch projektive Verfahren wie der TAT vorgesehen sind, die jedoch aus Diskretionsgründen nicht zu anderen Zwecken verwendet werden dürfen, konnte nur ein nicht zu Selektionszwecken verwendeter Test ausgesucht werden. Zudem sollte der Test leicht durchführbar und nicht bedrohlich sein, da die Studierenden nach bestandener Aufnahmeprüfung im allgemeinen eher skeptisch psychologischen Tests gegenüber sind und vor allem nicht mehr bereit, sich weiteren Prüfungen zu unterziehen.

Der Giessen-Test schien verschiedene dieser Bedingungen zu erfüllen. Er ist standardisiert und praktisch, rationell in der Durchführung und Auswertung. Er gibt Auskunft über die Merkmale Autonomie, Transparenz, Offenheit, er lässt sich mühelos im Klassenverband durchführen, seine Durchführung dauert nicht mehr als 15 Minuten und nach allgemeiner Erfahrung löst er, im Gegensatz zu anderen psychologischen Tests, wenig oder keine negativen

Reaktionen in der Gruppe aus.

Auf den Einsatz weiterer Persönlichkeitstests wird aus oben genannten Gründen verzichtet.

6.4.2.1. -----Giessen-Test (GT)

Der GT soll als Kontrollinstrument zur Eruierung der Autonomie benutzt werden, da diese Dimension in der Unterrichtsanalyse auf indirekte Weise zu erfassen versucht wird. Da der GT ein standardisierter Test ist, wogegen die Unterrichtsanalyse auf einer standardisierten Beobachtung beruht, ist von Interesse zu erfahren, wie weit allfällige Veränderungen in dieser Dimension in beiden Verfahren erkennbar sind.

Der GT ist ein Persönlichkeitstest, der auf einer Selbsteinschätzung des Probanden beruht, jedoch auch zur Fremdeinschätzung verwendet werden kann. Er ist ein individualdiagnostisches Instrument, das in bedeutendem Umfang Einstellungen und Reaktionen einbezieht. Der GT gibt der Testperson die Gelegenheit, ihre Grundbefindlichkeit zu beschreiben, wie sie sich in ihrer Beziehung zur Umwelt sieht und wie weit sie sich dabei als selbstsicher und autonom empfindet.

Der GT enthält 40 Items (endgültige Form des GT, Januar 1968). Sie sind in sechs Kategorien eingeteilt. Diese können in einem Profilblatt dargestellt werden, das ein Bild über die Tendenzen in den sechs Kategorien gibt.

Wird der Test verschiedene Male bei derselben Person oder denselben Personengruppen durchgeführt, lassen sich auf dem Profilblatt die Veränderungen in den verschiedenen Kategorien optisch darstellen. (Seite 119 und 120 in dieser Arbeit)

Die Kategorien

Skala 1: Soziale Resonanz

NR negative soziale Resonanz versus positive soziale Resonanz PR

In Skala 1 geht es um soziale Wertschätzung, um die Wirkung auf die Umgebung. Der Proband beschreibt, in welchem Masse er sich beliebt, anziehend, in der Arbeit geachtet und durchsetzungsfähig sieht. Die soziale Bestätigung und Beliebtheit korreliert mit der Möglichkeit, die eigenen Interessen im Leben durchzusetzen.

Skala 2: Dominanz

DO Dominanz versus Gefügigkeit GE

In dieser Skala stehen auf der einen Seite Aggressivität, Impulsivität, Eigensinn, Herrschaftsansprüche, auf der anderen Seite Aggressionsunfähigkeit, Gefügigkeit, Unterordnungstendenz, Anpassungswilligkeit, Geduld. Auf der rechten Seite ist die Tendenz ersichtlich, inneren Konflikten dadurch auszuweichen, indem man sich in seiner Ich-Funktion einschränkt und sich unterstellt. Die linke Seite weist auf Eigensinn, Ungeduld hin, auf die Tendenz, sich häufig in Auseinandersetzungen zu verstricken.

Skala 3: Kontrolle

UK unterkontrolliert versus überkontrolliert ZW

Es geht um die Beziehung zwischen dem Freud'schen Es und den Kontrollmechanismen des Ueber-Ich, um die Intensität der Triebregulation zwischen den beiden Extremen "triebhafter Charakter" und "Zwangsstruktur". Links beschreibt sich die Testperson als eher unordentlich, bequem, unstetig, rechts als überordentlich, übereifreig, stetig.

Skala 4: Grundstimmung

HM hypomanisch versus depressiv DE

Skala 4 markiert die Grundstimmung: selten bedrückt (links), häufig bedrückt (rechts) und entspricht rechts der psychoanalytischen Interpretation der Depression als Ausdruck einer Innenwendung der Aggression. Gleichzeitig manifestieren sich rechts Hinweise auf ausgeprägte Selbstunsicherheit im Zusammenhang mit depressiver Grundstimmung.

Skala 5: Durchlässigkeit

DU durchlässig versus retentiv RE

Durchlässigkeit drückt Urvertrauen, Offenheit, Transparenz aus nach aussen und innen, Retentivität hingegen Versgeschlossenheit, Misstrauen und Zweifel an seiner Umwelt.

Skala 6: Soziale Potenz

PO sozial potent versus impotent IP

Links beschreibt sich der Proband als gesellig, im Kontakt unbefangen, hingabefähig, fantasie reich. Einfallsreichtum als wesentliches Merkmal von kreativer Offenheit paart sich mit einer konkurrierenden Haltung, die auf Selbstvertrauen aufbaut. Der sozial potente Mensch traut sich mehr zu, fühlt sich autonomer, selbstsicherer. Der sozial impotente wird beschrieben als ungesellig, befangen, wenig hingabefähig und kaum fähig zur Dauerbindung.

5 und 6 sind sozial bezogene Skalen (vgl. Beckmann, 1972, S. 43 - 52).

Es sind die Skalen 1 Soziale Resonanz
 5 Durchlässigkeit
 6 Soziale Potenz

die vor allem Hinweise geben in Richtung Autonomie (durchsetzungsfähig, offen, selbstsicher und autonom).

Skala 1 korreliert leicht negativ mit den Skalen 5 und 6. Skala 5 und 6 korrelieren positiv zueinander.

Die Skalen erfassen zu etwa 50 % Persönlichkeitszüge, die Änderungen unterworfen sind. Die anderen 50 % sind stabile Merkmale.

Der GT wird in den beiden Lehrerinnenklassen getrennt durchgeführt, das erste Mal in der ersten Vorkurswoche nach einigen Tagen Einführung in soziales Lernen, das zweite Mal einen Monat vor Kursabschluss, 1 ¼ Jahre später.

Es ist bekannt, dass bei einer Selbsteinschätzung die Testperson nicht unbedingt ihre eigentlichen Empfindungen darstellt. Sie kann sich im GT beschreiben

- wie sie sich sehen möchte
- wie sie sich selbst sehen darf
- wie sie vom Partner bzw. von der Gruppe gesehen werden möchte.

Die Annahme bei dieser Abklärung ist, dass der GT,

- durchgeführt in freiheitlichem Klima, in dem Vertrauen und warme Anteilnahme vorherrschen und
- verschiedentlich wiederholt,

ein annähernd reales Bild der momentanen Empfindungen der Probanden gibt. Wir gehen davon aus, dass an einer Schule, wo nach der Konzeption Rogers' gelernt wird, die Kursteilnehmer im GT sich eher beschreiben, wie sie sich fühlen.

6.4.2.2. Unterrichtsanalyse

Zur Eruierung des Lehrverhaltens werden Unterrichtsanalysen durchgeführt.

Allgemeines: Untersuchungsgegenstand ist das Lehrverhalten der unterrichtenden Studierenden in der natürlichen Situation.

Ziel: Festhalten des Ausmasses an

- Kongruenz, Wertschätzung, Empathie der Lehrenden
- Schülerinitiativen und -aktivitäten

während einer Unterrichtsdauer von 50 Minuten. Es geht um eine quantitative Beschreibung sprachlicher Kommunikation und das Festhalten einer Tendenz in Richtung der drei Rogers-Dimensionen, d.h. um eine Quantifizierung qualitativer Merkmale. Es wird versucht, die Rogers-Dimensionen in Zahlen auszudrücken, denn -wie auch Rogers ausführt-

"alles, was existiert, lässt sich messen."
(Rogers, 1973a, S. 204)

Methode: Standardisierte Beobachtung; Beobachtung und Registrierung bestimmter Verhaltensweisen nach zuvor konstruierten Beobachungskategorien. Registriert werden

- Einzelereignisse (Anzahl Häufigkeiten)
- Zeiten (Dauer von Lehrer/Schüler-sprechzeiten und/oder -aktivitäten).

Ein Einzelereignis ist ein Ereignis, dem keine zeitliche Dauer im physikalischen Sinne zugeschrieben werden kann, während bei der Messung von Zeiten ein Zustand erfasst wird, dem im physikalischen Sinne eine effektiv messbare zeitliche Dauer zugeschrieben werden kann (vgl. Baumann, 1974, S. 33-35).

Als Häufigkeit wird ein Ereignis registriert, dem keine im Beobachtungskontext relevante zeitliche Ausdehnung zugeschrieben werden kann. Es sind kurze Sätze, momentane Reaktionen in der Grössenordnung von wenigen Sekunden. Bei der Messung der Zeiten wird die ununterbrochene Dauer eines Zustandes erfasst. Der

Lehrer spricht, handelt, Schüler sprechen, handeln ohne Unterbruch. Zeit wird ab wenigen Sekunden Dauer gemessen. Ob messbare Zeit oder Einzelereignis eintritt, ist für einen geübten Beobachter, der die Beobachtungssituation kennt, voraussehbar.

Vorgehen: - direkte Beobachtung und Protokollierung des Unterrichtsgeschehens durch den Forscher selbst bei gleichzeitiger Tonbandaufnahme
 - Kontrolle durch nachträgliche Tonbandanalyse
 - Ueberprüfung der Registrierung und Analyse durch zwei intersubjektiv unabhängige Personen.

Bei der protokollarischen Fixierung eines Unterrichtsgeschehens wird der Unterrichtsvorgang gleichsam projiziert auf eine beschränkte Menge von verbal formulierten Merkmalen. Auf diesem Wege sollen Ereignisse, die bisher wenig kontrolliert waren, untersucht werden.

In dem für diese Evaluation konstruierten Beobachtungs- bzw. Analyseschema wird versucht, bestimmte Vorgänge, Zusammenhänge und Elemente zu erfassen, indem Ereignis- und Zustandsklassen für Kongruenz, Wertschätzung, Empathie, Schüleraktivität gebildet und benannt werden, bzw. Beobachtbares solchen Klassen zugeordnet wird. Einzelereignisse werden notiert und einem Begriff der Ereignisklasse zugewiesen. Dieser entspricht einer bestimmten klar umrissenen pädagogischen Vorstellung. Das Analyseschema regelt so den gesamten Beobachtungsprozess. Dieser ist begründet, ausgewählt und überprüfbar (vgl. Bachmair, 1974, S. 18 - 21).

6.4.2.2.1 --- Vorbereitung

Auswahl der Beobachtungskategorien

Bei der Vorbereitung des Analyseschemas stellten sich uns, dem Forscher und einigen Beratern, viele Fragen.

Wie lässt sich Kongruenz, Wertschätzung, Empathie, Autonomie im Unterricht feststellen?
 Welches sind die Indikatoren?
 Sind diese quantitativ messbar?
 Lassen sich alle Indikatoren quantitativ messen?
 Welche Ereignisse lassen sich eindeutig und unmissverständlich kategorisieren?
 Welche Ereignisse erfordern vom Beobachter eine Entscheidung für die Zuordnung?

Da der Beobachter Datensammler und Klassenlehrer zugleich ist und Vermittler der Rogers-Dimensionen, ist in Betracht zu ziehen, ob er persönlich in der Beziehung zum Studierenden und gleichzeitig objektiver Beobachter sein kann.
 Kann er mit den Beobachteten zweckmässig interagieren und gleichwohl Ergebnisse systematisch überblicken?
 Wie wird in anderen Untersuchungen Kongruenz, Wertschätzung, Empathie gemessen?

Die Beantwortung dieser Fragen erforderte drei Phasen des Vorgehens:

I Aufstellen informeller Beobachtungskategorien

Tonbandaufnahmen von Lektionen

- des Klassenlehrers selbst
- von Kursteilnehmern des Vorjahres kurz vor ihrem Diplomabschluss

zwei gute, zwei mittlere, zwei kritische Lektionen (spontane Unterscheidung).

Wir hörten uns die Tonbandaufnahmen oder Ausschnitte davon wiederholt an. Als erstes fallen uns die den Rogers-Variablen entgegengesetzten Ausdrucksweisen des Lehrers auf. Es entwickelt sich in uns eine Vorstellung der Beobachtungskategorien "Nicht-Kongruenz", "Nicht-Wertschätzung", "Nicht-Empathie", "Nicht-Autonomie". Von daher gelangen wir zu einer vorsichtigen Formulierung von Beobachtungskategorien in Richtung Kongruenz, Wertschätzung, Empathie, Autonomie.

II Ansatzweise Formulierung von Beobachtungskriterien

- was ist beobachtbar? kontemplative Analyse
- was ist eindeutig quantifizierbar? was nicht?

Am meisten Schwierigkeiten bereiten uns die Auswahl und Formulierung der Kategorien zum Festhalten der Empathie im Unterricht. Im Gegensatz zu Kategorien, bei denen es um Auszählung unmissverständlicher Häufigkeiten, von Ich-Aussagen z.B. geht, erfordert die Kategorisierung von einfühelndem Lehrerverhalten eine Entscheidung vom Beobachter für die Registrierung. Empathie als bewusstes Hinnehmen der Schüler-äusserung erweist sich als beobachtbar, z.B. in akzeptierendem Schweigen des Lehrers, im Tonfall seiner Stimme bei Aeusserungen von "ja---" (a langgezogen), indem der Lehrer das Verstandene verbalisierend oder paraphrasierend, d.h. klärend nochmals ausdrückt. Dies führt uns zu Ueberlegungen der Operationalisierung der einzelnen Kategorien. Auch stellt sich generell heraus, dass, damit wir uns ein Bild von schülerzentriertem Unterricht machen können, es die Analyse einer ganzen Unterrichtsstunde von deren Beginn bis Ende erfordert, da von Bedeutung nicht allein die Lehrer-Schüler-/Schüler-Schülerkommunikation im Klassenunterricht ist, sondern ebenso die Zeit, die der Lehrer während einer Unterrichtsstunde den Schülern zur Eigenverarbeitung von Unterrichtsinhalten einräumt. Als weitere Schritte folgen:

- Reduktion der Beobachtungskategorien auf ca. zehn
- Durchführung verschiedener Probeläufe
- Auswertung der Beobachtung und Diskussion der Probleme mit der Registrierung
- Besprechung technischer Fragen im Zusammenhang mit den Tonbandaufnahmen
- Studium von Literatur

(Vergleich mit Studien des "National Consortium for Humanizing Education" (Aspy and Roebuck, 1976) und Studien in: Jankowski et al. (1976) und Studien durchgeführt am Psychologischen Institut der Universität Hamburg (Tausch und Tausch, 1977⁸))

Als nächstes folgt die Phase

III Aufstellen eines Analyseschemas

- Definitive Entscheidung über Anzahl und Anordnung der Beobachtungskategorien
- Entscheidung über die Kontrollen der Beobachtung.

Das Analyseschema muss übersichtlich dargestellt und in der Handhabung einfach sein, damit eine rasche Registrierung der Häufigkeiten und Zeiten sowohl während der Lektion wie bei der nachträglichen Tondbandkontrolle möglich ist.

Zum Schluss werden die Beobachtungskategorien definiert und konzeptuell abgesichert.

Das Analyseschema

Das für diese Evaluation konstruierte endgültige Analyseschema enthält zehn Beobachtungskategorien zum Festhalten verbaler Kommunikationsvorgänge im Klassenunterricht. Damit soll die Beziehungsfähigkeit des unterrichtenden Lehrers und die Auswirkung seines Beziehungsverhaltens auf die Aktivität/Initiative der Schüler seiner Klasse eruiert werden.

Festgehalten wird die sprachliche Kommunikation inklusive das Schweigen. Die Gründe dafür sind: Sprache ist mit Hilfe von Tondbandaufnahmen eindeutig registrier- und rekonstruierbar. Der technische Aufwand ist gering und die Technik mühelos unter Kontrolle zu bringen. Die bevorzugte Ausrichtung auf das sprachliche Verhalten hat somit vor allem beobachtungspraktische Gründe. Dann geht es bei der Sprache darum, das im Sprachverhalten zum Ausdruck kommende unterrichtliche Modellverhalten zu erfassen. Lehrverhalten äussert sich zwar nicht nur sprachlich, aber weitgehend sprachlich. Und gerade weil sich im verbalen Verhalten eine relativ gut beobachtbare Ausdrucksform des Lehrverhaltens darbietet, lässt sich eine Ausgliederung des verbalen Verhaltens aus dem Gesamtverhalten, dem verbalen und dem averbalen, ver-antworten.

Die folgende Aufstellung enthält die Begründung für die Auswahl der zehn Beobachtungseinheiten und eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Kategorien. Diese unterscheiden sich nicht eindeutig voneinander. Einige Beobachtungen lassen sich sowohl unter der einen wie unter einer anderen Kategorie registrieren. Für empirische Begriffe wäre es angenehm, wenn jeder Begriff nur eine theoretische Dimension bezeichnete, wenn sich die einzelnen Begriffe in ihrer Bedeutung nicht überschneiden würden und der gesamte Phänomenbereich vollständig mit wenigen Begriffen erfassbar wäre. Eindimensionalität, Vollständigkeit und geringe Zahl vereinfachen die Arbeit mit wissenschaftlichen Begriffen. Entschieden wichtiger sind aber Adäquatheit der Begriffe für konkrete Kontexte. Die Beobachtungskategorien dieses Analyse-schemas lassen sich nicht genau voneinander abgrenzen, ebenso wenig wie sich die drei Rogers-Dimensionen nicht getrennt voneinander betrachten lassen, da sie sich inhaltlich gegenseitig bedingen.

Die Verhaltensqualitäten Kongruenz, Empathie, Wertschätzung lassen sich ansatzweise in folgendem beobachtbaren Verhalten feststellen:

Kongruenz versus Inkongruenz

Kongruenz beinhaltet Selbstexploration, Transparenz, Personenzentrierung. Die Voruntersuchung zeigte, dass vor allem die beiden ersten Fähigkeiten an den Ich-Aussagen äusserlich erkennbar sind und die Personenzentrierung u.a. an den persönlichen Anreden. Beide Funktionen sind quantitativ eindeutig erfassbar.

Für die Inkongruenz stellte sich heraus, dass ein Ausdruck davon unpersönlich formulierte Ich-Aussagen sowie Man-Aussagen sind.

Die Registrierung solcher Ereignisse erfordert eine Operationalisierung zur näheren Umschreibung der Kategorien.

1. ICH-AUSSAGEN

Die Lehrerin drückt ihre Absichten, Gedanken, Gefühle per ich, mich, mir, mein aus.

Beispiele: In der Lektion von heute möchte ich..mir ist aufgefallen..es hat mich berührt, meine Vorstellung ist..

2. UNPERSÖNLICH

formulierte Ich-Aussagen

Die Lehrerin drückt ihre Absichten, Gedanken, Gefühle auf unpersönliche Art und Weise aus.

Beispiele: Der Vorschlag ist..anstatt mein Vorschlag ist oder der Vorschlag aus der Klasse ist..

die Meinung...die Erfahrung ist..anstatt meine Meinung, meine Erfahrung oder die Erfahrung namhafter Pädagogen ist..die Erfahrung vieler Krankenschwestern in unserem Spital ist..

3. PERSOENLICHE ANREDE

Name, Du, Sie

Die Lehrerin spricht den einzelnen Schüler per Namen an, Claudia, Frl. Müller, Sie sagten vorhin. Nicht hierher gehört das Reden über Claudia mit andern.

4. UNPERSOENLICHEREDEWEISE

Man-Aussagen

Die Lehrerin spricht per man statt per wir, z.B. wo es nicht um allgemeine Abmachungen und nicht um eine allgemeingültige Aussage geht wie: man unterscheidet drei radioaktive Strahlen. Beispiele: man hat an unserer Schule beschlossen, statt: wir haben beschlossen, die Schulkommission hat beschlossen usw., man nimmt zum Desinfizieren diese Tinktur..statt: in unserem Spital wird diese Tinktur verwendet, oder an unserem Spital nimmt man Tinktur X (allgemeingültige Regel in diesem Spital). Ueberall, wo das "man" undifferenziert ausgesprochen wird, ohne nähere Umschreibung, wird es registriert.

Wenn es mehr persönliche Aussagen gibt, drückt sich das in Ich-Form aus.

Wenn mehr persönliche Beziehung da ist, drückt sich das in Form persönlicher Anreden aus.

Wenn die Ich-Aussagen und persönlichen Anreden zunehmen und gleichzeitig die unpersönlich formulierten Ich-Aussagen sowie die Man-Aussagen abnehmen, weist dies in Richtung vermehrter Kongruenz hin.

Empathie versus Verständnislosigkeit, bewertendes Verhalten

Empathie zeigt sich in Zuwendung. Das Gegenteil ist auf die Person bezogenes bewertendes Verhalten.

5. ZUWENDUNG

paraphrasieren
verbalisieren

Die Lehrerin paraphrasiert oder verbalisiert die Gedanken oder Stimmungs-
äusserungen der Schüler.

Beispiele: Sie wollen damit ausdrücken, dass...ich glaube, Dir, Claudia, geht es jetzt um...Du hast Mühe, es fällt Dir schwer, diesen Gedanken zu akzeptieren..

schweigen: hm -
nicht unterbrechen
(aktives Zuhören)

Die Lehrerin nimmt Äusserungen der Schüler schweigend entgegen oder mit hm, hm oder jaa nicht im Sinne von ja, das stimmt oder von ja, gut. Die Lehrerin lässt Schülerbeiträge stehen, um die Diskussion in der Klasse nicht zu unterbrechen.

informativisch be-
richtigen

Die Lehrerin berichtigt eine Schüler-
äusserung, ohne zu kritisieren.

Beispiel: der S sagt: der Normal-Hb Ge-
halt liegt bei 100%. Die Lehrerin: der
Normal-Hb Gehalt der Erythrozyten liegt
zwischen 70 und 90%.

6. WERTUNG

Äusserungen von
viel Lob
Tadel
Kritik

Die Lehrerin wertet die Schüleräusserung mit: gut so, wirklich gut, das ist sehr gut, falsch, so geht es nicht.

Nicht gewertet ist der Ausdruck eigener Gefühle: das gefällt mir, Ihre Bemerkung trifft mich, es fällt mir schwer, Ihnen zuzuhören.

bedrängen
belehren
entmutigen
abwerten

Die Lehrerin unterbricht den Schüler, dringt auf ihn ein, erteilt Befehle ohne Begründung, sie macht abschätzende Bemerkungen: das ist viel zu schwierig für Sie, das können Sie nicht..

Wenn mehr Einfühlung vorhanden ist und geäußert wird, drückt sich das in paraphrasieren/verbalisieren, den andern ausreden lassen, warten können, in informativischen Berichtigungen aus. Wenn die Paraphrasierungen/Verbalisierungen, das Schweigen, die informativischen Berichtigungen zunehmen und gleichzeitig vieles Loben, Kritik und Tadel, bedrängende und belehrende Äusserungen abnehmen, weist dies in Richtung vermehrter Empathie hin.

Wertschätzung versus Geringschätzung

Wertschätzung drückt sich u.a. aus in reversiblen, Geringschätzung in dirigistischem Verhalten. Diese Dimension wird indirekt zu erfassen versucht*, indem die Auswirkung von wertschätzen-dem, reversiblen und nicht-wertschätzendem Verhalten wie dirigistischem Lehrverhalten registriert wird. Es werden die Schülerreaktionen plural festgehalten, da das Ausmass an Schüleraktivität der Klasse insgesamt hier von Interesse ist und nicht die Reaktion des Einzelnen.

7. Schüler-REAKTIVE

Antworten

Hierher gehören Antworten auf Abfragen des Lehrers. Die Antwort besteht aus kurzen Sätzen und einzelnen Wörtern im Sinne einer Rekapitulation. Die Antwort ist dem Lehrer bekannt.

Häufig beginnen abfragende Sätze mit: wie, wo, was, welche, und was noch, weiter. Meistens werden die Antworten gewertet mit: gut, ja so ist es, prima, wodurch eine Klassendiskussion unterbrochen wird.

Nicht hierher gehören Reaktionen auf Fragen, die vom Lehrer aufgeworfen werden, um eine Diskussion in Gang zu bringen.

Beispiel: ich möchte gerne wissen, welches Ihre Erfahrungen sind zu... oder: ich stelle zur Diskussion die Frage: was heisst pflegen. Zu diesen Fragen weiss der Lehrer nicht mit Sicherheit die Antwort. Er hat seine Meinung.

8. Schülerbeiträge

NICHT-REAKTIV

Die Schüler sind aktiv: sie stellen Fragen, sie ergreifen das Wort, machen Vorschläge, reklamieren, sie lesen, diskutieren untereinander, sie arbeiten zu zweit, zu dritt, in Gruppen an einer Aufgabe oder hantieren ein Gerät, sie demonstrieren oder referieren.

* Der Probelauf zeigte, dass sich Wertschätzung eher erkennen lässt daran, wie sie wahrgenommen wird durch Registrierung der Reaktion auf wertschätzendes Lehrverhalten, als durch direkte Lehrerbeobachtung.

Wenn mehr Wertschätzung da ist, drückt sich das in reversiblen Lehrverhalten aus. Die Auswirkung davon sind Schülerinitiativen und -aktivität in Form z.B. von: Schüler ergreifen das Wort, arbeiten für sich oder mit andern zusammen.

Wenn die Schülerinitiativen und -aktivitäten zunehmen und gleichzeitig die schülerreaktiven Antworten abnehmen, weist dies in Richtung vermehrter Wertschätzung des Lehrers.

Schüler-versus-Lehreraktivitäten

Schülerautonomie wird im Unterricht gefördert, indem der Lehrer Schülerautonomie zulässt. Eine mögliche Art und Weise, Autonomie zu gewähren, besteht darin, während einer Lektion genügend Zeit für Schülerinitiativen und Schülerselbstverantwortung einzuräumen.

Der Lehrer gibt den Schülern Zeit,

- selbst herauszufinden, was für sie günstig ist in bezug auf die Bearbeitung eines Stoffgebietes
- damit sie sich dazu organisieren können, um einzeln, paarweise, in Gruppen zu arbeiten.

Der Lehrer unterbreitet Alternativvorschläge für die Stoffverarbeitung oder überlässt ihnen vollständig die Wahl der Methode. Er bespricht mit der Klasse, ob und wie eine gemeinsame Auswertung ihrer Arbeit geschehen kann. Auf diese Weise fördert der Lehrer die Selbstverantwortung und die Autonomie der Schüler.

Der Lehrer lässt Schülerautonomie dann eher zu, wenn er selbst sich eher sicher und autonom fühlt. Der Lehrer, der autonom ist, kann eher zugunsten des Schülers zurücktreten.

Lehrerautonomie zeichnet sich im Unterricht u.a. aus durch

Zurückhaltung des Lehrers im Handeln und Reden zugunsten längerer Schüleraktivitäten und -reden.

9. Lehreraktivitäten/ -sprechzeiten

Der Lehrer spricht, demonstriert, schreibt für die Schüler



Registrierung der zeitlichen Dauer



10. Schüleraktivitäten/ -sprechzeiten

Die Schüler reden, handeln, studieren.

Wenn die Schüleraktivitäten und -sprechzeiten an Dauer zunehmen und gleichzeitig die Lehreraktivitäten und -sprechzeiten an Dauer abnehmen, weist dies in Richtung vermehrter Lehrerautonomie hin.

Gesamthaft kann festgehalten werden, dass

eine Zunahme der Ich-Aussagen und persönlichen Anreden und gleichzeitig eine Abnahme der unpersönlich formulierten Ich-Aussagen und der Man-Aussagen

eine Zunahme der Paraphrasierungen/Verbalisierungen, von akzeptierendem Schweigen, der informatorischen Berichtigungen bei gleichzeitiger Abnahme stark lobender, kritisch-tadelnder, bedrängend-belehrender und abwertender Äusserungen

eine Zunahme der Schülerinitiativen und -aktivitäten bei gleichzeitiger Abnahme schülerreaktiver Antworten

eine Zunahme der Dauer von Schüleraktivitäten und -reden und gleichzeitig eine Abnahme der Dauer von Lehreraktivitäten und -reden

auf ein höheres Ausmass in Richtung Kongruenz, Wertschätzung, Empathie und Autonomie hinweist.

6.4.2.2.2. Durchführung

Analysiert wurden bei $n = 10$

40 Lektionen total

- | | |
|--------------|--|
| 20 Lektionen | vor Kursbeginn, wovon 10 mit Visitation
10 ohne Visitation |
| 10 Lektionen | während des Kurses, drei und vier Monate
nach Kursbeginn |
| 10 Lektionen | gegen Kursende, acht und neun Monate nach
Kursbeginn (Kursjahr = 11 Monate) |

Vorbereitung

Information: während der Vorkurse wurde eine Lehrerinnenklasse informiert, dass sie bereits vor Hauptkursbeginn Lektionsbesuche durch die Klassenlehrerin erhalten werde, wobei zwei Absichten verfolgt wurden:

1. Abklärung der Lernbedürfnisse der Studierenden zur Vorbereitung eines angepassten Didaktiklehrprogrammes
2. Festhalten des Lehrverhaltens der Studierenden vor Kursbeginn für Forschungszwecke.

Einführung in das Arbeiten mit dem Medium Tonband: während der Vorkurse wurden im Unterricht des Klassenlehrers Tonbandaufnahmen gemacht,

1. zur Analyse seines Lehrverhaltens
2. zum Festhalten von "Brainstorming" und von Klassengesprächen.

Dadurch gewöhnte sich die Klasse an das Arbeiten mit diesem Medium und hatte in der Folge keine Schwierigkeiten mit dem Einsatz des Tonbandgerätes während ihres Unterrichtens.

Durchführung

Die Studierenden bestimmten selbst Datum, Zeitpunkt und Ort für die Lektionsbeobachtung und setzten selbst ihre Lektionsziele fest. Der Beobachter erhielt vor Lektionsbeginn eine schriftliche Unterrichtsvorbereitung.

Die Aufgaben des Beobachters bestanden darin, die einzelnen Beobachtungen zu protokollieren und gleichzeitig die Lektion auf Tonband aufzunehmen. Anschliessend erfolgte die Auswertung der Lektion nach gemeinsam abgesprochenen oder durch die Studierende allein festgesetzten Kriterien.

Einige Kriterien gingen in Richtung der Beobachtungskategorien des Analyseschemas, andere wiederum nicht, z.B. solche zur Beurteilung von Zielformulierungen, der stofflichen Richtigkeit, der Korrektheit in der Handhabung von audiovisuellen Medien. Die Beobachtungskategorien des Analyseschemas waren der Klasse nicht bekannt.

Zur Technik der Tonbandaufnahmen: das Tonbandgerät wurde in unmittelbarer Nähe der Unterrichtenden aufgestellt und genau während 50 Minuten ab Lektionsbeginn in Funktion gesetzt, ein Mikrofon war auf die Unterrichtende, eines auf die Klasse gerichtet. Da die Unterrichtenden häufig - der Konzeption Rogers' entsprechend - die Sitzordnung im Klassenzimmer kreisförmig organisierten, entstanden keine Probleme bei der Aufnahme der Schülerbeiträge.

Während der Schüler-Kleingruppenarbeit wurde das Tonband laufen gelassen zur Registrierung der zeitlichen Dauer der Schüleraktivität. Die Zahl der Schülerbeiträge während der Gruppenarbeiten wurde nicht registriert. Für die Untersuchung von Bedeutung ist einzig die Zeit, die der Lehrer einer Klasse zur Verfügung stellt für ihre Eigenaktivität.

Allgemeine Bemerkungen zur Registrierung der Beobachtungen

Das Analyseschema enthält zehn Beobachtungskategorien:

- 4 zum Festhalten von Kongruenz versus Inkongruenz
- 2 zum Festhalten von Empathie/wertendem Verhalten
- 2 zum Festhalten von Wertschätzung versus Geringschätzung
- 2 zum Festhalten von Schüler- versus Lehreraktivitäten.

Bei neun Kategorien ergaben sich keine wesentlichen Schwierigkeiten bei der Registrierung, eine Kategorie, Nr. 3 persönliche Anrede , erwies sich z.T. als unbrauchbar.

Begründung: viele persönliche Anreden erfolgten a verbal in Form von Blickkontakt, zunicken oder als Sie-Anreden. Zu vermerken ist, dass die Studierenden ihre ersten drei Lektionen in der eigenen Krankenpflegeschule hielten vor Schülerinnen, die sie mit Namen kannten, die vierte und letzte Lektion hingegen in einer fremden Schule, häufig vor einer ihnen unbekannten Klasse. Dieser Umstand bewirkte, dass die Fähigkeit der persönlichen Anrede mit Namen nicht der Realität entsprechend erfasst werden konnte, denn die a verbalen persönlichen Anreden wurden nicht registriert und die Sie-Du-Anreden unter Nr. 5 Zuwendung festgehalten. Aus diesen Gründen ist Nr. 3 nicht als separate Kategorie in die Auswertung einbezogen worden.

Kategorie 2 und 4: unpersönliche Aus- sagen und Anreden	eine klare Unterscheidung zwischen 2 und 4 war nicht immer möglich. Im Zweifelsfalle wurde die Häufigkeit einmal registriert, entweder unter 2 oder 4.
---	--

Kategorie 6: Wertung	reaktive Antworten konnten in den beiden ersten Lektionen in grosser Zahl festgehalten werden. Die mei- sten Kursteilnehmer unterrichteten zu Beginn entweder zur Hauptsache vortragend oder in Form von Frage- Antwort, wobei deutlich zu erkennen war, dass der Lehrer die Antwort auf seine Fragen kannte. Auf die Schüler- antwort reagierte der Lehrer meistens mit einer Wertung.
-------------------------	---

Kategorie 9 und 10:
L-S-Aktivitäten

die Sprechzeiten konnten ab dritter Lektion genau registriert werden, hingegen nicht in jenen Lektionen, in denen der Unterricht in der Frage-Antwort-Form abgehalten wurde (pro Minute bis zu 20 Antworten). Die Antworten bestanden häufig in einem Wort. Bei solchen Lektionen wurden die Zeiten nicht berechnet.

6.4.2.2.3. Ueberprüfung

Ueberprüfung von Unterrichtsgeschehen und Untersuchungsmethode:

Der Beobachtungsprozess wird überprüft durch

- Analyse der Tonbandaufnahmen und Kontrolle der Analysen durch Aussenstehende
- Methodenkritik in Feedback-Besprechungen.

Ueberprüfung des Unterrichtsgeschehens:

Sie erfolgt in dieser Untersuchung nicht, wie dies häufig der Fall ist, indem die Beobachtungsaufträge auf verschiedene Personen verteilt werden, sondern indem verschiedene Personen unabhängig voneinander die Tonbandaufnahmen analysieren und/oder die vom Beobachter gemachten Analysen überprüfen. Für die Wahl dieses Vorgehens waren praktische Ueberlegungen entscheidend. Die zu Beobachtenden sollten ein Maximum von Freiheit bekommen, um selbst über Datum, Zeitpunkt und Ort der Datenerhebung bestimmen zu können, ohne Rücksprache mit andern Personen ausser mit der Klassenlehrerin nehmen zu müssen. Die Aufnahme ihrer Lektionen auf Tonband schien die meisten nicht zu beeinträchtigen, hatten sie sich ja von den Vorkurswochen und dem Unterricht an der Kaderschule her an das Arbeiten mit diesem Medium bereits gewöhnt. Dann hat sich während der Vorversuche gezeigt, dass eine genauere Registrierung des Beobachtungsprozesses nur dann sinnvoll und möglich ist, wenn

die registrierende Person

- den Didaktikunterricht und die Sprache von Rogers und Tausch kennt,
- mit den Beobachtungskategorien vertraut,
- in der Registrierung geübt und
- regelmässig bei der Beobachtung der Lektionen dabei ist.

Vorversuche, Einübungsphasen und Vertrautheit mit dem theoretischen Hintergrund des Beobachtungsprozesses tragen zur Verbesserung des Erfassungssystems bei. Diese Voraussetzungen waren in der Person des unterrichtenden Klassenlehrers und Forschers zugleich gegeben.

Tonbandaufnahmen

Der Einsatz des Tonbandes wird als Kontrolle zur Vermeidung von Fehlern bei der Protokollierung der Beobachtungen eingebaut. Die nachträgliche Tonbandanalyse ermöglicht eine systematische Analyse. Einzelne Unterrichtsabschnitte können wiederholt gehört, in Ruhe und Distanz vom direkten Geschehen registriert werden. Die Tonbandaufnahme ist für die Analyse von Sprachverhalten das geeignete Hilfsmittel. Es objektiviert den Unterrichtsverlauf und gestattet die genaue Ueberprüfung des Vorganges.

Ueberprüfung der Untersuchungsmethode

Methodenkritik

Die Beobachtung bedarf bekannterweise einer objektiven Kontrolle, da sie durch den Menschen geschieht, dessen Wahrnehmung niemals völlig unbefangen ist. Der Beobachter bringt notwendig Vorwissen, und in dieser Studie dazu auch Auswertungsfunktion und Forschungsabsicht in die Erhebung ein. Dies ist kein Nachteil, sondern eine entscheidende Voraussetzung fruchtbarer Beobachtung und Auswertung einer Lernmethode. Es setzt jedoch voraus, dass der Beobachter zum vornherein seine verschiedenen Rollen reflektiert und sensibilisiert bleibt für die Wahrnehmung auftretender intrapsychischer Rollenkonflikte.

Eine Kontrolle für den Beobachter in seinen verschiedenen Rollen ist gegeben durch die Methodenkritik. Sie besteht darin, dass der Beobachter mit einer Arbeitsgruppe Besprechungen über die Rollenausübung bei der Beobachtung führt. Der Forscher und Lehrer erzählt von seinen Erlebnissen und Schwierigkeiten. Dadurch, dass er Informationen über seine Arbeit weitergeben kann, hat er Distanz zum Geschehen und kann dieses bewusster wahrnehmen. Als Facilitator und Beobachter bringt er zusätzlich seine Identität als Person, die in einer hilfreichen Beziehung zum Lernenden steht, mit. Daher benötigt er Feedback-Besprechungen für die Ausübung seiner Tätigkeit (Dechmann, 1978, S. 101). Ziel der Besprechungen ist die Ergänzung und Verbesserung der Methode. Diese fanden vor, während und nach der Erhebung statt.

7. RESULTATE

7.1. Darstellung und Diskussion

7.1.1. Giessen-Test

Der GT wurde verwendet zur Abklärung eventueller Veränderungen im Bereich der Autonomie. Der Test wurde zweimal gemacht, zu Beginn und gegen Ende der Ausbildung. Von Bedeutung für die Autonomie sind die Skalen

- 1 Soziale Resonanz
- 5 Durchlässigkeit
- 6 Soziale Potenz.

Hypothese: es gibt bei Kursende mehr Autonomie als bei Kursbeginn.

Bei allen drei Skalen sind die Testwerte der Mittelwerte bei

- n = 26 zwei Lehrerinnenklassen und
- n = 10 Lehrerinnengruppe mit Unterrichtsanalysen

in positiver Richtung verschoben.

Die Signifikanzprüfung zeigt, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Mittelwerten besteht.

n = 26	Skala 1	t = 0,855	FG = 50
	Skala 5	t = 1,266	FG = 50
	Skala 6	t = 1,09	FG = 50
n = 10	Skala 1	Chi-Quadrat = 2,32	FG = 9
	Skala 5	Chi-Quadrat = 14,11	FG = 9
	Skala 6	Chi-Quadrat = 2,56	FG = 9

In den Durchschnittswerten der Testresultate im GT sind Veränderungen in der Autonomie nicht ersichtlich.

Die Testwerte bei den einzelnen Studierenden in den Skalen 1, 5, 6 zeigen jedoch bei 19 von 26 n beträchtliche Unterschiede

vor und nach der Ausbildung.

Bei 12 Studierenden sind Aenderungen von 8 - 12 T-Werten in einer oder zwei der drei Skalen zu verzeichnen und bei 7 Studierenden Veränderungen von 13 - 20 T-Werten in positiver Richtung. Diese Studierenden schildern sich demnach als offener, kontaktfreudiger, selbstsicherer als zuvor.

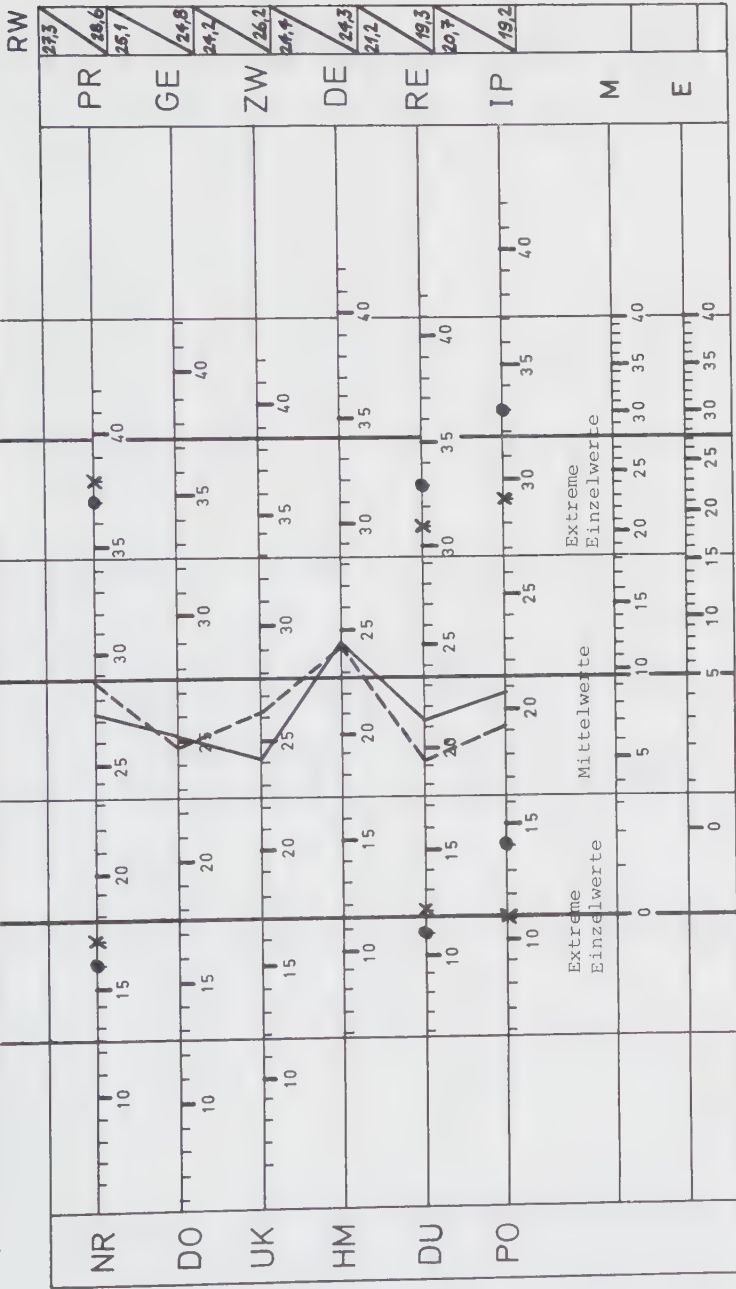
Nach den Test-Retest-Korrelationen und Konzepten der Reliabilität (Lienert, 1967²) kann eine Aenderung von ca. 5 - 6 T-Einheiten im Profilblatt als bedeutsam angesehen werden.

Auffallend ist die grosse Streuung der Werte sowohl zu Kursbeginn wie bei Kursende. Vermutlich gibt es aufgrund der kleinen Stichproben mit diesen extremen Einzelwerten keine Signifikanzen in den Mittelwerten, jedoch weisen die Mittelwertsveränderungen auf einige positive Tendenzen.

GT-Profilblatt

Mittelwertsprofile vom Selbstbild bei n=26 Lehrerinnen/Lehrern

%-Rang 0,1 06 23 67 159 309 500 309 159 67 23 06 01
 T 6 8 10 12 14 16 18 20 22 24 26 28 30 32 34 36 38 40 42 44 46 48 50 52 54 56 58 60 62 64 66 68 70 72 74 76 78 80 82 84 86 88 90



Profile vor und nach der Ausbildung

Extremenwerte

• vor der Ausbildung
 x nach der Ausbildung

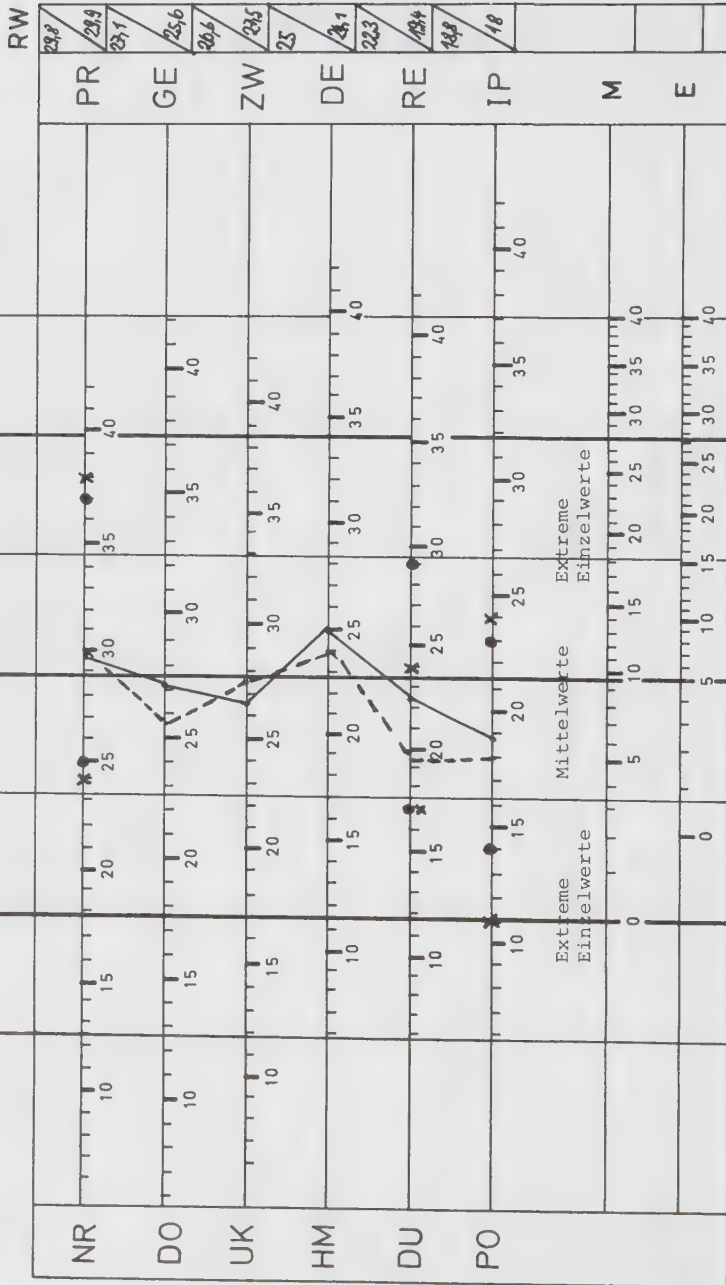
— vor der Ausbildung
 --- nach der Ausbildung

GT-Profilblatt

Mittelwertsprofile vom Selbstbild bei n=10 Lehrerinnen/Lehrern

% - Rang

0,1 06 23 67 159 309 500 309 159 67 23 06 01
 T 6 8 10 12 14 16 18 20 22 24 26 28 30 32 34 36 38 40 42 44 46 48 50 52 54 56 58 60 62 64 66 68 70 72 74 76 78 80 82 84 86 88 90



Extremwerte

● vor der Ausbildung

✕ nach der Ausbildung

Profile vor und nach der Ausbildung

— vor der Ausbildung

--- nach der Ausbildung

7.1.2.-----Unterrichtsanalyse

Die Unterrichtsanalysen wurden durchgeführt zur Feststellung evtl. Veränderungen in Richtung Kongruenz, Wertschätzung, Empathie, Autonomie im Verlauf der Lehrerausbildung.

Die Werte in den einzelnen Dimensionen sind

- 1) als Mittelwerte in Kurven (Abbildungen)
- 2) als Mittel- und Einzelwerte in Tabellen

dargestellt. Die Abbildungen 1-3 veranschaulichen die Tendenzen pro einzelne Dimension; sie zeigen die Entwicklung der Gesamtgruppe n=10 während des Kursjahres.

In den Tabellen sind zusätzlich die Entwicklungen der Einzelpersonen aufgeführt.

Die Abbildungen 4 und 5 verweisen auf Zusammenhänge zwischen den Merkmalen Schülerzentrierung/Autonomie und Empathie/Autonomie.

Pro Dimension sind im Anhang Tabellen mit den Rohdaten. Tabelle VI im Anhang enthält eine Zusammenstellung aller Daten der einzelnen Kategorien und die Zeiten der Lehrer-Schüler-Aktivitäten.

Die zu den einzelnen Dimensionen formulierten Hypothesen beschreiben die untersuchten Tendenzen in den betreffenden Dimensionen.

7.1.2.1. Kongruenz

Hypothese: wenn die Ich-Aussagen zunehmen und gleichzeitig die unpersönlichen Aussagen (Man-Aussagen) abnehmen, weist dies in Richtung vermehrter Kongruenz hin.

Abbildung 1

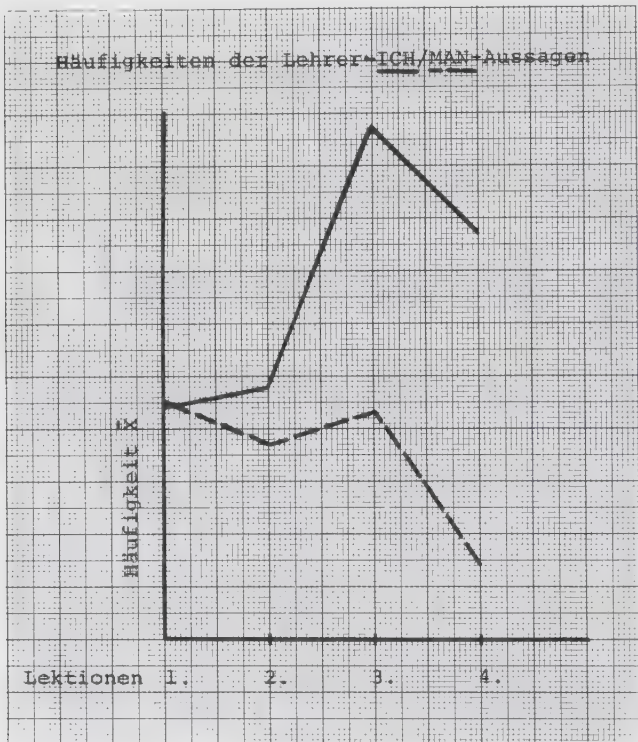


Abbildung 1: Gesamthaft ist ein Ansteigen der Ich-Kurve bei einem
 Tabelle 1: gleichzeitigen Abfallen der Man-Kurve zu beobachten.
 Zudem ist eine steigende Differenz zwischen den Ich-
 und Man-Werten feststellbar.

In der 1. Lektion sind die Ich-Werte und die Man-Werte nahe beieinander (Differenz = 0,1), in der 4. Lektion beträgt die Differenz 6,3 und ist am höchsten. Beide Kurven zeigen keinen regelmässigen Verlauf. Nach einem langsamen Ansteigen erreicht die Ich-Kurve ihren höchsten Wert in der 3. Lektion, fällt jedoch wieder ab in der 4. Lektion. Die Ich-Werte steigen zwischen der 1. und der 4. Lektion von 4,4 auf 7,7; gleichzeitig fallen die Man-Werte von 4,5 auf 1,4. Die Man-Kurve ist flach bis zur 3. Lektion und fällt dann in der vierten sehr stark ab auf einen tieferen Wert.

Tabelle 1: die Ich-Werte sind bei allen Studierenden in der 4. Lektion höher als in der 1., hingegen nur bei 7 von 10 Studierenden sind die Man-Werte in der 4. Lektion niedriger als in der ersten. Die Einzel-Man-Werte zeigen beträchtliche Schwankungen in den vier Lektionen.

Tabelle 1

Häufigkeiten der Lehrer-ICH/MAN-Aussagen pro Zeiteinheit

1. Lektion Kursbeginn		2. Lektion		3. Lektion Kursmitte		4. Lektion Kursende	
ICH	MAN	ICH	MAN	ICH	MAN	ICH	MAN
2,2	7,1	2,6	3,5	4,7	7,3	4,5	0,7
5,0	3,0	3,6	4,6	11,4	6,2	9,6	3,2
5,1	0	10,0	4,8	21,2	8,9	7,5	1,2
2,4	2,2	2,6	2,6	7,7	2,3	10,9	0
6,8	6,8	3,6	0,4	5,9	1,9	7,0	1,0
7,2	11,6	9,8	2,0	10,4	6,8	12,6	0,3
2,2	4,1	2,2	2,9	3,9	0	5,8	1,7
2,8	3,8	0,6	0	6,4	2,1	4,8	2,0
6,3	6,0	7,0	14,4	14,3	0,6	6,4	1,8
4,2	0,9	5,9	1,6	10,7	6,0	7,5	2,5
Σ 44,2	45,5	47,9	36,8	96,6	42,6	76,6	14,4
$\bar{X}$ 4,4	4,5	4,8	3,7	9,7	4,3	7,7	1,4

Differenz zwischen den Ich- und den Man-Werten:

- 1. Lektion 0,1
- 2. Lektion 1,1
- 3. Lektion 5,4
- 4. Lektion 6,3

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ich-Aussagen zunehmen auf das beinahe Doppelte, während gleichzeitig die Man-Aussagen zurückgehen auf einen Drittel, jedoch der Unterschied zwischen den Ich- und den Man-Aussagen von Mal zu Mal grösser ist.

Die Frage, die sich beim Anblick der Kurven stellt, ist: weshalb verlaufen sie nicht ähnlich in entgegengesetzter Richtung und weshalb steigen beide in der 3. Lektion? Sind noch andere Faktoren miteinzubeziehen?

Mögliche Zusammenhänge

Der steile Anstieg der Ich-Kurve nach der 2. und dann der folgende Abstieg nach der 3. Lektion sowie die Schwankungen in den Man-Einzelwerten könnten auf eine Unsicherheit im Umgang mit persönlichen Aussagen hinweisen. Der tiefe Man-Mittelwert in der 4. Lektion jedoch könnte in dem Sinne interpretiert werden, dass nach einer gewissen Einübungsphase es relativ leichter fallen mag, unpersönliche Aussagen im Unterricht nicht zu verwenden. Wahrscheinlich ist es jedoch schwieriger, in der Regel in seinen Aussagen persönlich zu bleiben (niedrigere Ich-Werte in der 4. Lektion). Die zunehmende Differenz zwischen den Ich- und den Man-Aussagen bestätigt die Hypothese.

7.1.2.2. Empathie

Hypothese: wenn die nicht-wertenden, akzeptierenden Äusserungen zunehmen und gleichzeitig die wertenden, belehrenden Äusserungen abnehmen, weist dies in Richtung vermehrter Empathie.

Abbildung 2

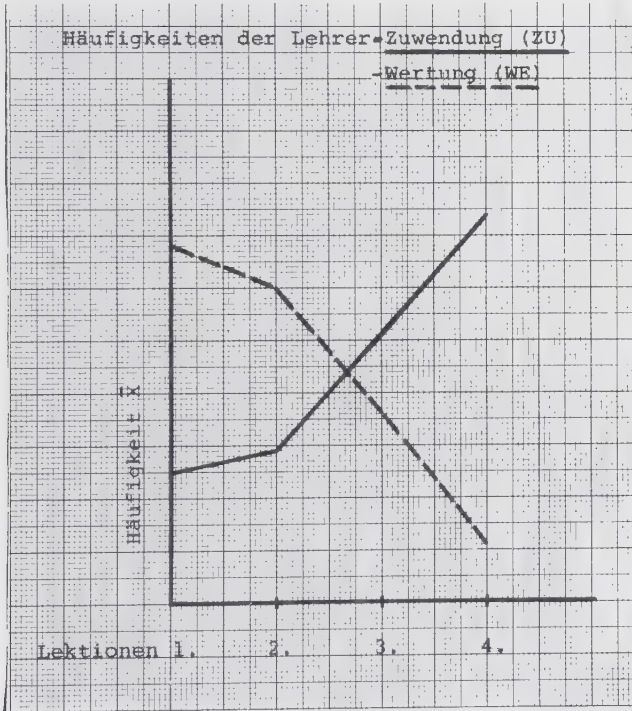


Abbildung 2: die ZU-Kurve steigt nach den Anfangslektionen regelmässig an, gleichzeitig ist ein regelmässiges Abfallen der WE-Kurve zu beobachten. Beide Kurven zeigen einen regelmässigen Verlauf in entgegengesetzter Richtung.

Am Anfang liegen die We-Werte um 4,3 über den ZU-Werten, am Ende aber 6,3 unter den ZU-Werten. In der 4. Lektion ist die Differenz zwischen den ZU-Werten und den WE-Werten am grössten (6,3).

Tabelle 2: die ZU-Werte sind bei allen Studierenden in der 4. Lektion höher als in der ersten, gleichzeitig sind mit einer Ausnahme die WE-Werte in der 4. Lektion beträchtlich niedriger als in der ersten.

Tabelle 2

Häufigkeiten der Lehrer-Zuwendung (ZU) pro Zeiteinheit
-Wertung (WE)

1. Lektion		2. Lektion		3. Lektion		4. Lektion	
Kursbeginn				Kursmitte		Kursende	
ZU	WE	ZU	WE	ZU	WE	ZU	WE
3,4	8,8	2,3	8,8	7,2	2,8	5,9	0
0,6	8,0	0,4	5,4	3,1	18,0	6,8	2,5
4,7	1,6	6,4	10,4	12,2	2,2	6,0	1,0
0,4	1,2	0,6	4,2	0,3	0,3	6,5	1,7
2,6	10,8	3,0	8,4	4,6	0,5	5,0	0,3
2,8	6,4	4,2	2,6	0,4	0,4	9,2	0,8
1,5	7,8	2,0	6,4	3,3	7,0	7,5	0
4,2	14,4	0,6	1,2	5,0	1,4	10,4	0,4
2,0	2,6	3,0	11,1	0	0	8,9	1,4
3,3	6,4	6,6	1,2	14,7	3,3	7,5	3,2
Σ 25,5	68,0	29,1	59,7	50,3	35,9	73,7	11,3
$\bar{x}$ 2,5	6,8	2,9	6,0	5,1	3,6	7,4	1,1

Differenz zwischen den ZU- und den WE-Werten:

1. Lektion 4,3
2. Lektion 3,1
3. Lektion 1,5
4. Lektion 6,3

Generell kann festgehalten werden, dass die Zuwendungen um ein Dreifaches steigen, während gleichzeitig die Wertungen auf einen Sechstel zurückgehen und dass in der 4. Lektion beinahe eine Umkehrung des Verhältnisses Anzahl Wertungen zu Anzahl Zuwendungen zu beobachten ist.

Mögliche Zusammenhänge

Der regelmässige Verlauf der beiden Kurven, der starke Rückgang der Wertungen bei gleichzeitigem Zunehmen der Zuwendungen, die fast vollständige Umkehrung des Verhältnisses Wertung zu Zuwendung in der 4. Lektion weist auf eine Bestätigung der Hypothese hin. Der erwähnte übermässige Abfall der Wertungen im Verhältnis zur nur dreifachen Zunahme der Zuwendungen könnte darauf hinweisen, dass es eher möglich ist, im Unterricht von einem wertenden, belehrend-entmutigenden Verhalten wegzukommen, als helfend-einführend im Verhalten zum Schüler zu sein.

7.1.2.3.-----Wertschätzung

Hypothese: wenn die Schülerinitiativen und -aktivitäten zunehmen und gleichzeitig die reaktiven Schülerantworten abnehmen, weist dies in Richtung vermehrter Wertschätzung des Lehrers.

Abbildung 3

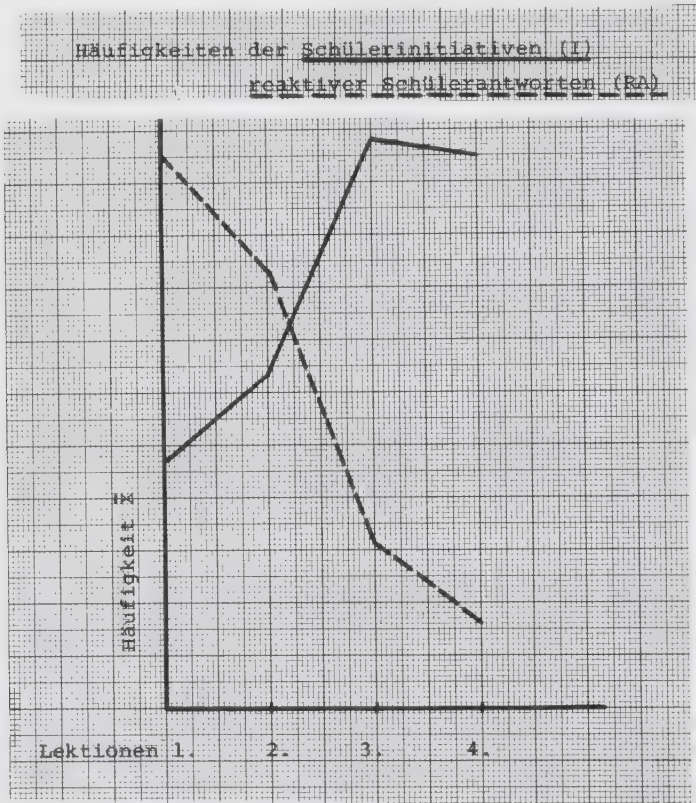


Abbildung 3 : Beide Kurven verlaufen steil aufwärts resp. abwärts
Tabelle 3 : bis zu Punkt 3, dann ist weiter ein Abfallen der
RA-Kurve zu beobachten, während gleichzeitig auch
die I-Kurve leicht abfällt. Die RA-Werte der 1. Lek-
tion und die I-Werte der 4. Lektion sind gleich,

während die RA-Werte der 4. Lektion bedeutend niedriger sind als die I-Werte der 1. Lektion

(Differenz = 3,1).

Differenz zwischen den I- und RA-Werten:

- 1. Lektion 5,8
- 2. Lektion 2
- 3. Lektion 7,7
- 4. Lektion 8,9

Tabelle 3: bei 3 von 10 Studierenden sind in der 4. Lektion sowohl eine starke Zunahme der I-Werte wie auch ein starker Rückgang der RA-Werte feststellbar. Die Differenz in den Einzelwerten zwischen den Anfangslektionen und der letzten Lektion ist bei allen gross, sowohl in den I-Werten wie in den RA-Werten.

Tabelle 3

Häufigkeiten der Schülerinitiativen (I)
reaktiver Schülerantworten (RA)

1. Lektion		2. Lektion		3. Lektion		4. Lektion	
Kursbeginn.				Kursmitte		Kursende	
I	RA	I	RA	I	RA	I	RA
2,2	11,0	3,2	12,3	11,2	4,1	7,2	1,4
3,6	12,2	1,6	8,0	6,5	13,1	13,6	2,5
6,2	9,5	2,8	15,6	12,2	0	6,2	0,7
1,4	1,6	1,3	5,2	1,7	1,7	7,8	4,3
8,6	13,0	8,8	17,0	8,1	0	4,0	0
5,0	9,4	8,8	3,0	1,2	0	10,5	0,5
1,9	10,9	4,5	11,8	5,4	8,5	14,6	0
4,2	27,0	13,0	1,2	12,8	0,7	16,8	0
4,3	2,8	8,9	7,8	18,1	0	13,2	4,3
9,4	7,3	9,7	0,9	30,7	2,7	11,4	2,5
Σ 46,8	104,7	63,1	32,8	107,9	30,8	105,3	16,2
$\bar{x}$ 4,7	10,5	6,3	8,3	10,8	3,1	10,5	1,6

Gesamthaft kann festgehalten werden, dass die Schülerinitiativen um mehr als das Doppelte zunehmen, während gleichzeitig die reaktiven Schülerantworten auf einen Sechstel zurückgehen, und dass es in der 4. Lektion gleich viele Schülerinitiativen gibt wie reaktive Schülerantworten in der 1. Lektion. Die Frage ist, weshalb es diesen stark steilen Verlauf der beiden Kurven gibt zwischen der 2. und der 3. Lektion und anschliessend einen flacheren bis zur 4. Lektion.

Mögliche Zusammenhänge

Das starke Ansteigen und Abfallen der beiden Kurven zur 3. Lektion könnte bedeuten, dass die Kursteilnehmer in der Hälfte der Ausbildungszeit sehr bestrebt sind, möglichst viele Schülerinitiativen zuzulassen, indem sie dirigistisches Verhalten wie das Abfragen vermeiden. Das leichte Abfallen der I-Kurve zur 4. Lektion könnte in dem Sinne interpretiert werden, dass das Zulassen von Schülerinitiativen im Unterricht auch seine Grenzen hat, während der weitere Rückgang der RA-Werte bedeuten könnte, dass die Kursteilnehmer gelernt haben, Unterrichtsmethoden zu entwickeln, die ein reaktives Schülerverhalten erschweren.

Dass es gegen Ende der Ausbildung im Unterricht gleichviele Schülerinitiativen wie schülerreaktive Antworten am Anfang der Ausbildung gibt, weist auf Bestätigung der Hypothese.

7.1.2.4. Schüler-versus Lehreraktivitäten

Hypothese: wenn die Schüleraktivitäten und -sprechzeiten an Dauer zunehmen und gleichzeitig die Lehreraktivitäten und -sprechzeiten an Dauer abnehmen, weist dies in Richtung vermehrter Lehrerautonomie.

Abbildung 4

Schüler-/Lehrerzeiten während einer Unterrichtslektion von 50 Minuten

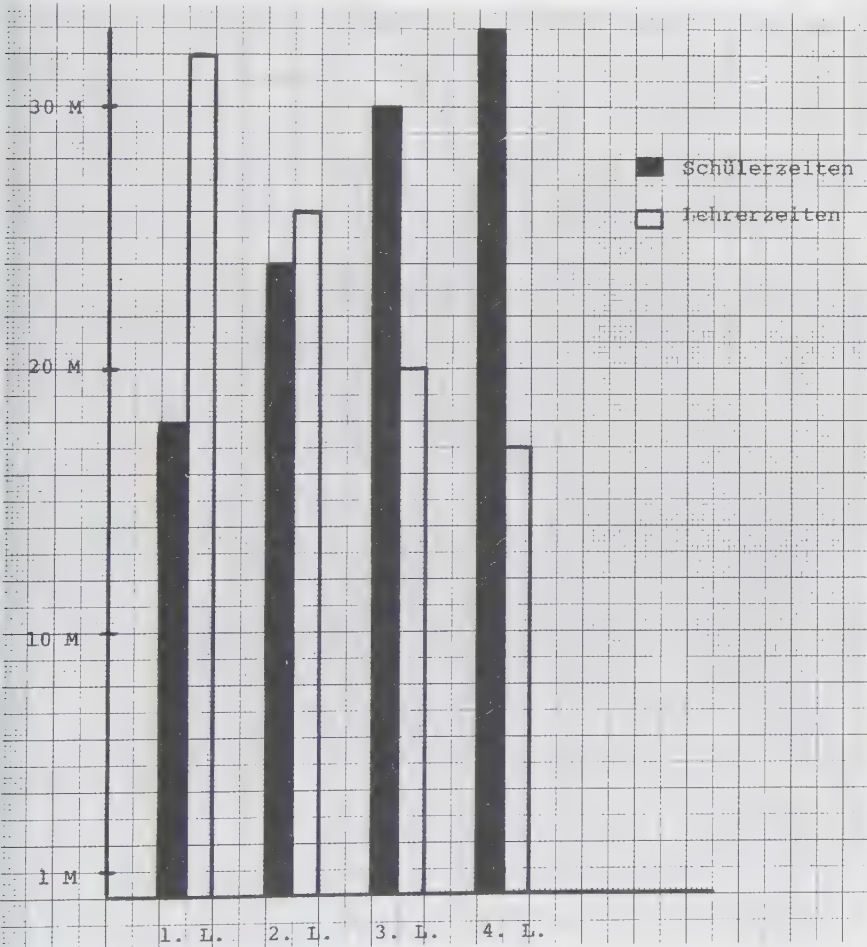


Tabelle 4 Schüler-/Lehreraktivitäten während einer Unterrichts-
Lektion von 50 Minuten

1. Lektion						2. Lektion		3. Lektion		4. Lektion		Schüleraktivität ohne Lehrer			
Kursbeginn						Kursbeginn		Kursmitte		Kursende		1.	2.	3.	4.
SA	LA	SA	LA	SA	LA	SA	LA	SA	LA	SA	LA				
15 Min	35 Min	20 Min	30 Min	25 Min	25 Min	25 Min	25 Min	30 Min	20 Min	30 Min	20 Min	9'	10'	18'	21'
15 Min	35 Min	FA	FA	25 Min	25 Min	25 Min	25 Min	41 Min	9 Min	41 Min	9 Min	0'	0'	21'	22'
20 Min	30 Min	32 Min	18 Min	40 Min	18 Min	40 Min	10 Min	25 Min	25 Min	25 Min	25 Min	5'	25'	32'	10'
5 Min	45 Min	8 Min	42 Min	20 Min	42 Min	20 Min	30 Min	38 Min	12 Min	38 Min	12 Min	0'	0'	20'	27'
FA	FA	FA	FA	25 Min	25 Min	25 Min	25 Min	26 Min	24 Min	26 Min	24 Min	0'	0'	13'	20'
15 Min	35 Min	15 Min	35 Min	25 Min	25 Min	25 Min	25 Min	24 Min	26 Min	24 Min	26 Min	0'	0'	25'	12'
10 Min	40 Min	FA	FA	20 Min	20 Min	20 Min	30 Min	36 Min	14 Min	36 Min	14 Min	4'	5'	17'	26'
30 Min	20 Min	38 Min	12 Min	37 Min	12 Min	37 Min	13 Min	36 Min	14 Min	36 Min	14 Min	0'	0'	36'	25'
31 Min	19 Min	32 Min	18 Min	40 Min	18 Min	40 Min	10 Min	33 Min	17 Min	33 Min	17 Min	15'	23'	34'	22'
20 Min	30 Min	25 Min	25 Min	44 Min	25 Min	44 Min	6 Min	37 Min	13 Min	37 Min	13 Min	17'	18'	35'	22'
161 Min	289 Min	170 Min	180 Min	301 Min	180 Min	301 Min	199 Min	326 Min	174 Min	326 Min	174 Min	Kleingruppen- und Einzelaktivität			
18 Min	32 Min	24 Min	26 Min	30 Min	26 Min	30 Min	20 Min	33 Min	17 Min	33 Min	17 Min				

n=10

 Σ $\bar{x}$

FA = Frage-Antwortlektion
Dauer nicht messbar

Betrachtet man die Säulenpaare, kann man feststellen, dass die S-Säulen grösser, während gleichzeitig die L-Säulen kleiner werden. Die S-Säulen nehmen bis zur 3. Lektion in regelmässigen Abständen zu, dasselbe ist in umgekehrter Richtung auch bei den L-Säulen zu beobachten. Die S-Säule der 1. und die L-Säule der 4. Lektion sind beinahe gleich hoch (Differenz = 1).

Generell steht fest, dass die Schüleraktivitäten und -sprechzeiten von Lektion zu Lektion zunehmen, während die Lehreraktivitäten und -sprechzeiten an Dauer abnehmen. Die Schüleraktivitäten nehmen beinahe um das Doppelte zu, die Lehreraktivitäten um die Hälfte ab.

Mögliche Zusammenhänge

Die Umkehrung der Lehrer/Schülerzeiten in der 4. Lektion zeigt, dass die Lehrer zurückhaltender sind im Handeln und Reden zugunsten längerer Schüleraktivitäten und -reden, was vermuten lässt, dass sie sich in Richtung vermehrter Schülerzentrierung bewegen. Dies wiederum fördert die Schülerselbstbestimmung und weist tendenziell darauf hin, dass sich der Lehrer sicherer und autonomer fühlt.

Zusammenfassung

Betrachtet man die drei Kurvenpaare der Abbildung 1-3, kann man feststellen, dass die

Ich-/Man-Kurven am meisten unregelmässig, die
ZU-/WE-Kurven beinahe spiegelgleich und die
I-/RA-Kurven am steilsten verlaufen.

Vergleicht man die einzelnen Kurven miteinander, fällt auf, dass

die RA-Kurve den steilsten Verlauf zeigt (Differenz 8,9), während die Man-Kurve am flachsten verläuft (Differenz 3,1). Das heisst, die Extreme, die grössten und die kleinsten Veränderungen, sind innerhalb der negativen Kategorien festzustellen, indem die grössten Veränderungen im Vermeiden von geringschätzendem-in Form von dirigistischem-Verhalten zu verzeichnen sind, und am wenigsten Fortschritte im Vermeiden unpersönlicher Anreden. Von den aufwärtsverlaufenden Kurven weist die I-Kurve den steilsten und die Ich-Kurve den schwächsten Verlauf auf. Wiederum zeigt sich, dass die Kursteilnehmer die grössten positiven Veränderungen im wertschätzenden Verhalten und am wenigsten Fortschritte in der Häufigkeit des Redens mit Ich-Bezug erzielten.

Kongruenz, Abbildung 1: nicht nur die beiden Ich-/Man-Kurven verlaufen unregelmässig, auch in den Einzelwerten zwischen der 1. und der 4. Lektion sind grosse Schwankungen feststellbar. Es scheint, dass es den Kursteilnehmern am meisten Mühe bereitet, echt in ihrem Verhalten als Lehrer zu sein. Dies lässt vermuten, dass sie sich am meisten unsicher in der Dimension Kongruenz fühlen, sowohl im Formulieren persönlicher Anliegen in Ich-Form wie auch im Umgehen mit dem unpersönlichen Wort "man" (vgl. Tausch, 1977a, S. 22-25).

Empathie, Abbildung 2: der beinahe spiegelgleiche regelmässige Verlauf der beiden Kurven für die Dimension Empathie könnte

in dem Sinne interpretiert werden, dass sich die Lehrerinnen/Lehrer in der Empathie eher zuverlässig und konstant bewegen, als ob sie mit dieser Dimension am besten vertraut wären.

Wertschätzung, Abbildung 3: die steil verlaufenden Kurven weisen darauf hin, dass in dieser Dimension am meisten Fortschritte erzielt wurden.

Schülerzentrierung: die Säulenpaare in Abbildung 4 zeigen deutlich die Entwicklung in Richtung grösserer Schülerzentrierung. In den Anfangslektionen bestreiten die Kursteilnehmer ihren Unterricht zur Hauptsache selbst, indem sie zu 64 % der Unterrichtszeit die Aktivitäten übernehmen. Gegen Ende ihrer Ausbildung nehmen ihre Aktivitäten und Sprechzeiten nur noch 36 % der Unterrichtszeit ein. Wahrscheinlich gelingt es den angehenden Lehrern immer besser, sich selbst im Unterricht nicht in den Mittelpunkt zu stellen, sondern in ihrem Handeln und Reden zurückzutreten zugunsten grösserer Schüleraktivitäten.

Aus den Resultaten der Unterrichtsanalyse kann man generell entnehmen, dass die positiven Werte zunehmen, während die negativen zurückgehen. Die negativen nehmen stärker ab als die positiven zunehmen.

Es scheint, dass es den Kursteilnehmern leichter fällt, lernhemmendes Lehrverhalten im Sinne der Rogers-Dimensionen abulegen als sich im lernförderlichen zu verbessern.

Nachdem aus den vorangegangenen Resultaten ersichtlich wird, dass die Studierenden nach Kursabschluss ein verändertes Lehrverhalten zeigen, stellt sich die Frage, ob sich das auch in der Beziehung Lehrerzuwendung und Schülerinitiativen ausdrückt.

Die Beziehung Zuwendung und Autonomie

Abbildung 5

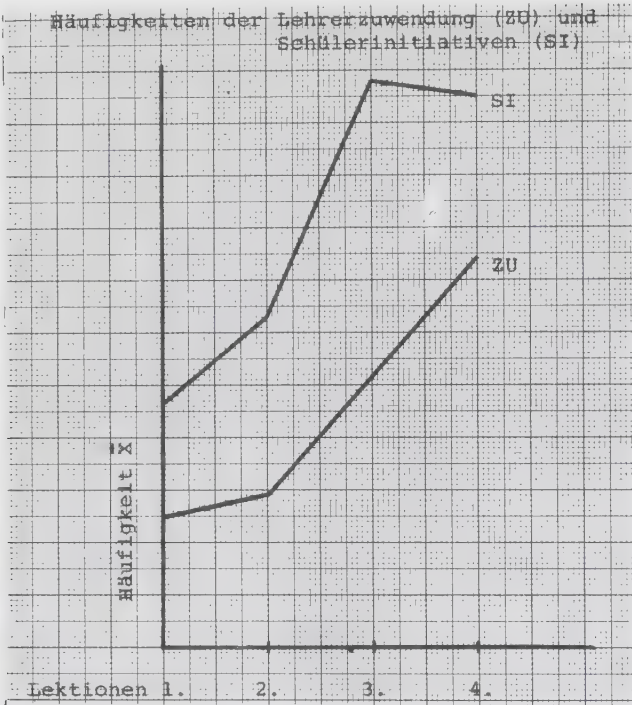


Abbildung 5: bei beiden Kurven ist ein beinahe gleich grosses Ansteigen zu beobachten; sie verlaufen ähnlich, was vermuten lässt, dass sie den Haupthypothesen I und III auf Seite 91 entsprechen.

7.1.3. Subjektive Resultate

Selbsteinschätzung des persönlichen Verhaltens

Die Studierenden der Untersuchungsklasse, $n = 10$, schätzten im Verlauf des Kursjahres dreimal ihr persönliches Verhalten ein. (Fragebogen Z, S. 139)

Tabelle Z 1

Einschätzung des persönlichen Verhaltens bei $n=10$

Einschätzungsskala + 3 2 1 0 1 2 3 +

KONGRUENZ

WERTSCHAETZUNG

EMPATHIE

Kursbeginn	Mitte	Ende	Kursbeginn	Mitte	Ende	Kursbeginn	Mitte	Ende
1		1,3	2,1		2,2	1,7		2,3
2	2	2,5	1,2	2	2,5	0,7	1,8	2
0,5	1,3	1,7	1,7	2,2	2	3	2,3	2,3
-0,7	0,3	0	1,5	0,7	2	1,3	1,3	2
-0,5	1,3	1	1,7	1,2	2	1,7	2	2
0	-0,3	1	1,7	2,2	1,5	0,8	2	1,3
2,3	2	2	1,7	2,5	2,7	0,7	2	2
1	1,3	1	0,2	1,7	1,7	2	2	1,8
1	2,3	2,5	2,5	1,7	2,5	1,7	2,3	2,7
0,5	2	-0,7	1,9	2	1,9	2	1,8	2,2
$\Sigma K = 7,1$	12,2	12,3	$\Sigma W = 16,2$	16,2	21	$\Sigma E = 15,6$	17,5	20,6
$\bar{X}K = 0,7$	1,35	1,2	$\bar{X}W = 1,6$	1,8	2	$\bar{X}E = 1,6$	1,9	2,1

Tabelle 2 Einschätzung von persönlichem Verhalten n=10

	B	M	E	B	M	E	B	M	E	B	M	E	B	M	E	B	M	E	B	M	E	B	M	E							
K ₂	1		-2	2	2	2	-2	1	2	-3	-2	-2	-1	1	1	-1	-1	0	2	2	2	1	2	1,5	1	2	2	0	2,5	-2	
K ₄	1,5		3	2	2	2,5	1	1	3	1	1	-1	-0,5	1	1	-1	-2	1	2	2	2	0	0	0	0	3	2,5	0	1,5	-2	
K ₆	0,5		3	2	2	3	2,5	2	0	0	2	3	1	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1,5	2,5	2
K	1		1,3	2	2	2,5	0,5	1,3	1,7	-0,7	0,3	0	-0,5	1,3	1	0	-0,3	1	2,3	2	2	1	1,3	1	1	2,3	2,5	0,5	2	-0,7	
E ₁	2		3	1	2	2	3	2	2	1	2	2	2	2	3	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2
E ₅	1,5		2	1	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	0,5	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2
E ₈	1,5		2	0	1,5	2	3	2	2	1	0	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1,5	2	2	2	2	2	1,5	2,5
E	1,7		2,3	0,7	1,8	2	3	2,3	2,3	1,3	1,3	2	1,7	2	2	0,8	2	1,3	0,7	2	2	2	2	1,8	1,7	2,8	2,7	2	1,8	2,2	2
W ₃	2,5		2	1	1,5	2,5				1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	3	3	-1	1	1	2	-2	2	1,5	2	2	2
W ₇	1,5		3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	1	1	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	1,5
W ₉	1,5		2	1	2	2,5	2	3	2	0	-2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1,5	2	2
W ₁₀	3		2	1	2	2	0	2	1	2	1	3	2	1	2	2	2	2	2	2	3	-2	2	2	3	3	2	1,5	2	2	
W	2,1		2,2	1,2	2	2,5	1,7	2,2	2	1,5	0,7	2	1,7	1,2	2	1,7	2,2	1,5	1,7	2,5	2,7	0,2	1,7	1,7	2,5	1,7	2,5	1,9	2	1,9	2

B Kursbeginn
M Kursmitte
E Kursende

Einschätzungsskala + 3 2 1 0 1 2 3 + -

Fragebogen Z

EINSCHAETZUNG VON PERSOENLICHEM VERHALTEN

- E 1. GELINGT ES MIR, AUFMERKSAM UND VERSTEHEND ZUZUHOEREN?
ja, sehr 3 2 1 0 1 2 3 wenig
- K 2. WIE DRUECKE ICH MICH AUS IN MEINEN GEDANKEN?
unklar 3 2 1 0 1 2 3 sehr klar
- W 3. NEIGE ICH DAZU, ANDEREN ZU VERTRAUEN?
sehr vertrauens- 3 2 1 0 1 2 3 sehr miss-
voll trauisch
- K 4. WIE WEIT BIN ICH FAEHIG UND BEREIT, ANDEREN ZU
SAGEN, WAS ICH FUEHLE?
verschlossen 3 2 1 0 1 2 3 sehr offen
- E 5. HABE ICH VERSTAENDNIS FUER GEFUEHLE ANDERER?
wirkliches 3 2 1 0 1 2 3 keine Ahnung
Verstehen
- K 6. VERSTEHE ICH MEIN EIGENES TUN?
ganz klar 3 2 1 0 1 2 3 keine Ahnung
- W 7. NEHME ICH RUECKSICHT AUF DIE ANDEREN? BEGEGNE ICH
IHNEN ACHTUNGSVOLL?
sehr 3 2 1 0 1 2 3 wenig
- E 8. BIN ICH IN DER LAGE, DIE GEFUEHLE DES ANDEREN
PRAEZISE ZU ERKENNEN UND AUSZUDRUECKEN?
wenig 3 2 1 0 1 2 3 ja, sehr
- W 9. WIE REAGIERE ICH AUF MEINUNGEN, DIE MEINEN EIGENEN
ENTGEGENGESETZT SIND?
hohe Toleranz 3 2 1 0 1 2 3 geringe
Toleranz
- W 10. BIN ICH BEREIT, AUF DEN IDEEN DER ANDEREN AUFZUBAUEN?
wenig 3 2 1 0 1 2 3 ja, sehr

Kongruenz: Fragen 2, 4, 6
Wertschätzung: Fragen 3, 7, 9, 10
Empathie: Fragen 1, 5, 8

Generell schätzen sich die Studierenden in den Eigenschaften Kongruenz, Wertschätzung, Empathie bei Kursende höher ein als zu Kursbeginn. Im Gesamtdurchschnitt ist eine Zunahme von 0,5 in Kongruenz und Empathie und von 0,4 in Wertschätzung festzustellen.

Gesamthaft geben sich die Kursteilnehmer höhere Werte in der Wertschätzung und Empathie als in der Kongruenz. Diese Eigenschaft scheint am meisten Mühe zu bereiten. Die Studierenden selbst sehen sich in dieser Eigenschaft schwächer als ihre Lehrer. Ihre Mittelwerte liegen zwischen 0,7 und 1,2, während sie die Lehrer im Durchschnitt bei 2 einschätzen.

Persönlicher Eindruck von verändertem Lehrverhalten

Mündliche Befragung: drei Monate nach Kursabschluss wurden die Ehemaligen einer Lehrerinnenklasse nach ihrem Eindruck befragt

- wozu ihnen die Kaderschule im wesentlichen verholffen habe
- was sie heute in ihrem Unterricht anders machen als zuvor
- was sie zu einem besseren Lehrer gemacht habe.

Von den 13 Ehemaligen sind 12 befragt worden. Eine Lehrerin ist seit Kursabschluss nicht mehr in der Unterrichtung von Schülerklassen tätig gewesen.

Die Antworten werden im Wortlaut der Ehemaligen wiedergegeben, wobei sich viele Antworten dem Sinne nach wiederholen.

- "Ich bin viel offener heute, ich deklariere mich mehr"
- "Ich habe mehr Vertrauen zu mir und zu den Schülern"
- "Ich gehe heute von den eigentlichen Problemen der Schüler aus und nicht von denen der Lehrer"
- "Ich meine nicht mehr, alles bieten zu müssen"
- "Ich bin sicherer, auch im Umgang mit anderen"
- "Ich habe eine pädagogische Haltung, sie ist reflektiert, ich kann mich begründen"
- "Ich bin kreativer, flexibler, mehr ich selbst, ich wage mehr"
- "Ich stelle nicht mehr so hohe Ansprüche an mich und an die Schüler"
- "Ich kann Schwerpunkte setzen und wage es, für mich solche zu setzen"
- "Ich bin individueller im Unterricht"
- "Ich kenne eher meine Grenzen"
- "Ich habe mehr Freude am Unterrichten als zuvor, ich experimentiere"
- "Ich arbeite heute mit dem Potential der Schüler"
- "Ich kann vieles akzeptieren, wie es ist, ich bin toleranter, geduldiger, ich kann warten"
- "Ich bin selbstbestimmter"
- "Ich arbeite mit dem Erleben"
- "Ich arbeite mit konkreten Beispielen, mit Erfahrungen und nicht nur mit dem Wissen"
- "Rogers und Tausch sind eine grosse Hilfe für mich, ich gehe schülerzentriert vor nach Tausch, ich unterrichte nach: Lernen in Freiheit."

Die letzte Antwort ist von 7 Lehrerinnen/Lehrern geäussert worden. Eine Ehemalige ist der Ansicht, dass sie viele Bestätigungen

in der Kaderschule erhalten habe, für ihre persönliche Entwicklung sei jedoch nicht der Besuch der Kaderschule entscheidend. Beinahe alle erwähnen, dass sie sich sicherer, selbständiger und kreativer fühlen. Gesamthaft kann den Antworten der Ehemaligen entnommen werden, dass das Kursjahr ihnen dazu verholfen hat, sich als selbstsicherer, flexibler, autonomer und zugleich offener für Beziehungen zu empfinden. Die neuen Lehrerinnen sehen sich heute in ihrem Unterricht persönlicher, vertrauensvoller und erlebnisorientierter als zuvor.

Sieben Ehemalige betonen explizit, dass die Auseinandersetzung mit der Lernauffassung von Rogers und Tausch für sie dabei von grossem Nutzen gewesen sei.

Neun Lehrer/Lehrerinnen erwähnen, dass vor allem der Psychologie- und Pädagogik-Didaktikunterricht ihnen zur persönlichen Entfaltung und zu einem besseren Lehrverhalten verholfen habe. Auffallend ist, dass sich die Ehemaligen als freudiger, optimistischer und wagemutiger empfinden als zuvor. Einzelne erzählen, dass sie befürchten, Schwierigkeiten mit ihren Mitarbeiterinnen zu bekommen, weil sie einen anderen Lehrstil zeigen als bisher. Es stellt sich uns deshalb die Frage, ob die Antworten der ehemaligen Kursteilnehmer sechs bis acht Monate später gleich positiv und optimistisch ausfallen würden.

7.2.-----Zusammenfassung und Interpretation

Nach den Signifikanzberechnungen beim GT ist es bei den Kursteilnehmern zu keinen signifikanten Veränderungen in den Persönlichkeitsmerkmalen Soziale Resonanz, Durchlässigkeit und Soziale Potenz gekommen.

Die Mehrheit der Kursteilnehmer schildert sich jedoch bei Kursende als offener, kontaktfreudiger und selbstsicherer als zuvor. Sie erfahren sich in ihrem Lehrverhalten als unabhängiger und kreativer.

Die Resultate der Unterrichtsanalyse weisen auf eine Zunahme der positiven Werte in Richtung Kongruenz, Wertschätzung, Empathie und Autonomie und auf eine Abnahme in den entgegengesetzten negativen Werten.

Gesamthaft betrachtet kann man feststellen, dass die Kursteilnehmer einer Lehrerinnenklasse bei Kursende in ihrem Lehrverhalten beziehungsfähiger und autonomer sind, wobei am wenigsten zuverlässige Fortschritte in der Dimension Kongruenz erzielt wurden, was durch die Selbsteinschätzung der Kursteilnehmer bestätigt wird. Dazu scheinen mir einige Erklärungen im Zusammenhang mit dem Berufsbild der Krankenschwester von Interesse zu sein.

Die Praxis zeigt, dass die Eigenschaft Empathie als berufsspezifisches Merkmal der Krankenschwester gilt, sowohl von ihrer Berufsrolle und Persönlichkeitsstruktur her (vgl. Beckmann, 1974, S. 41-43) wie in zunehmendem Masse auch aufgrund ihrer Ausbildung. Krankenschwestern werden heute darin geschult, auf den Patienten einzugehen, und es stehen eigens dazu Trainingsprogramme zur Verfügung. (Quenzer, 1974, Kp. VI und VIII) In der Lehrerbildung braucht es nur noch bewusst gemacht zu werden, dass Einfühlung auch in der Schule und für den Schüler lernfördernd ist.

Einfühlende Anteilnahme wird von einer Krankenschwester und Lehrerin für Krankenpflege erwartet, jedoch weniger die Eigenschaften Spontaneität und Offenheit. Diese werden kaum allgemein gewünscht und deshalb nicht unterstützt und auch nicht generell von den Patienten toleriert. Dies führt neben anderem mit der Zeit bei vielen Krankenschwestern zu einem stereotypen, rigiden Verhalten (vgl. Jourard, 1971, Abschnitt 20). Es braucht deshalb ein beträchtliches Mass an Festigkeit und Ueberzeugung von seiten der Krankenschwester und der Lehrerin für Krankenpflege, um sich selbst in der Berufsausübung zu sein. Sie braucht Sicherheit darin, dass sie sich als Krankenschwester unverfälscht und ohne Fassade verhalten darf. Dies könnte eine Erklärung für die Unsicherheit im Umgehen mit der Dimension Kongruenz sein, dass Offenheit und Spon-

taneität im Spitalalltag nicht besonders geschätzt werden, während man Empathie und Wertschätzung eindeutig als positive Eigenschaften der Krankenschwester betrachtet.

Abschliessend darf aufgrund der Resultate der Unterrichtsanalysen angenommen werden, dass Rogers' Methode lernbar ist und positive Lehr- und Lernerfahrung bringt.

Die nicht-signifikanten Resultate im GT könnten auf zwei Gründe zurückgeführt werden:

1. Der GT misst nicht die von Rogers umschriebenen Merkmale Autonomie und Transparenz, sondern Persönlichkeitsmerkmale, die eher psychoanalytisch aufschlussreich sind, d.h. er weist auf die psychosozialen Tendenzen und Abwehrstrategien einer Person anderen Personen gegenüber oder mehrerer Personen im Verhältnis zueinander hin.

Der GT kann deshalb nicht als Kontrollinstrument zur Eruierung der Merkmale Autonomie und Offenheit benutzt werden. Möglicherweise besteht keine direkte Beziehung zwischen den Dimensionen, die der GT misst, und den Rogers-Dimensionen.

2. Die Nichtsignifikanz könnte auch Ausdruck davon sein, dass Verhalten zwar beeinflusst werden konnte, jedoch nicht die innere Haltung. Die Kursteilnehmer erwiesen sich als offener und autonomer in einer bestimmten Situation, während ihres Unterrichtens, wo es um ein angelerntes Verhalten geht. Der GT misst jedoch nicht nur Verhalten, sondern erfasst auch Persönlichkeitsstrukturen, die mit der inneren Haltung zu tun haben.

Es geht beim personenbezogenen Unterricht immer um die dahinterstehende Haltung des Lehrers. Diese kann jedoch durch Einüben während eines Jahres wahrscheinlich wenig geändert werden, sondern es werden sich häufiger nur einige äussere Formen des Verhaltens ändern.

Dass die Veränderungen im Lehrverhalten der Kursteilnehmer in Richtung Kongruenz, Wertschätzung, Empathie und Autonomie auf das Unterrichten nach der Lernauffassung von Rogers zurückzuführen sind, kann nur vermutet werden. Die Antworten der Kursteilnehmer auf die mündliche Befragung bestätigen mehrheitlich diese Vermutung.

Zusätzlich können andere Faktoren Einfluss auf das Lehrverhalten der Kursteilnehmer gehabt haben wie beispielsweise die Auseinandersetzung mit verschiedenen Wertvorstellungen, gemeinsame Erlebnisse und Aussprachen innerhalb der Klasse oder auch die Tatsache der Distanz zur ehemaligen Berufsarbeit, und dass den Kursteilnehmern viel Zeit zur Verfügung stand für die Reflexion über die Rolle des Lehrers.

8.1.-----Humanistische Psychologie

Ziele: das wichtigste Anliegen dieser geistigen Bewegung, die sich als "dritte Kraft" (Goble, 1979) und Protestbewegung innerhalb der damaligen etablierten Psychologie sah, ist sowohl die Ueberwindung eines biologischen als auch vorwiegend mechanistischen Menschenbildes. Der Mensch sollte endlich als Ganzes betrachtet werden und nicht länger auf irgendwelche Teilaspekte seiner Existenz reduziert bleiben.

Das Ziel ist eine Psychologie des gesunden und schöpferischen Menschen, der nach optimaler Entwicklung seiner Fähigkeiten und somit nach Selbsterfüllung strebt. Die Absicht ist, eine menschenwürdigere Welt zu schaffen, indem dem Einzelnen ermöglicht wird, sich voll zu entfalten. Nur wenn es dem Individuum gelingt, seine menschlichen Kräfte zu erkennen und zu entfalten, wird auch die Gesellschaft humaner (vgl. Völker, 1977, S. 34-39); nur der psychisch gesunde, reife Mensch wird mit den Herausforderungen der Zukunft fertig (vgl. Rogers, 1978a, S. 37-42).

Die Humanistische Psychologie will dem Menschen mehr bieten als die traditionelle Psychologie, nämlich den Weg aufzeigen zur Selbsterfüllung und besseren Bewältigung der Lebenspraxis. Sie appelliert an jeden Einzelnen, dass er sich um die Entfaltung seiner Fähigkeiten bemühe und fordert ihn auf, sich nach eigenen Werten auszurichten, nach solchen, für die es sich zu leben und zu sterben lohnt. Dies setzt jedoch bereits die Fähigkeit voraus, eigene Wahlen zu treffen, was wiederum vom Grad der Selbst-

bestimmung bedingt wird. Die Selbstbestimmung aber ist, meine ich, abhängig von der kulturellen Wertstruktur wie auch von der Umweltsituation und der individuellen Disposition des Individuums. Die Realität zeigt, dass diese Bedingungen für die Selbstbestimmung nicht häufig optimal vorliegen. Deshalb kann die Humanistische Psychologie, finde ich, nur einer Minderheit eine Richtlinie sein, nämlich nur den in ihrem Selbstwertgefühl bereits gefestigten Menschen, jedoch nicht der Mehrheit der Menschen in der Welt. Für diese müssen die Ziele der Humanistischen Psychologie utopisch erscheinen.

Die Gefahr besteht, dass der Selbstrealisierungsgedanke falsch aufgefasst wird in der Meinung, die Humanistische Psychologie interessiere sich nur für den reifen, sich selbst bestimmenden Menschen. Dieser Mensch entspricht nicht dem durchschnittlichen Zeitgenossen. Der Durchschnittsmensch lebt oft ein Leben, das er nicht bejahen kann. Er übt einen Beruf aus, der ihn nicht befriedigt. Er hat entweder keine andere Wahl oder er traut sich nicht zu, andere Wahlen zu treffen. Er kann nicht nach Selbsterfüllung streben, wenn er im Alltag mehrheitlich ein Leben leben muss, das er nicht bejahen kann. Dieser Mensch - und es betrifft die Mehrheit der Menschen - ist auch wenig in der Selbstbestimmung geübt. Gewiss werden heute vielerorts, in Schulen, Arbeits- und Freizeitsbetrieben, Hilfen zur persönlichen Entfaltung und Selbstentscheidung geboten, doch machen nur wenige Menschen davon Gebrauch. Die Praxis zeigt, dass es die bereits "sich Realisierenden" sind, welche die Gelegenheit zur Weiterbildung ergreifen, jedoch nicht die anderen. Es wird eingewendet, dass die Humanistische Psychologie dazu beitrage, die Distanz zwischen den "persönlich Entwickelerten" und den "weniger Entwickelten" zu vergrössern. Die "persönlich Entwickelerten" wären jene, die nach einem besseren und glücklicheren Leben

streben und es fertig bringen, sich Glück im Leben zu verschaffen (vgl. Mitscherlich, 1977, S. 38-49), die "weniger Entwickelten" solche, die sich wesentlich von äusseren Gegebenheiten treiben lassen, ohne die Möglichkeit zur Selbstrealisierung zu ergreifen. Die Gefahr besteht darin, dass die sich immer besser realisierenden Menschen sich innerlich von den "Unfreieren" distanzieren. Als Resultat würde nicht eine menschenwürdigere Welt entstehen, sondern vielmehr eine, in der der Abstand zwischen den unterschiedlich sich entwickelnden Menschen noch offenkundiger wird. Dies liegt allerdings nicht in den Zielen der Humanistischen Psychologie. Die Gefahr besteht aber, wenn der seine persönliche Entwicklung realisierende Mensch nicht gleichzeitig auch in hohem Masse sozial empfindet und sich sozial engagiert.

Menschenbild: Rogers und Maslow gehen von einer Vorstellung vom Menschen aus, wonach dieser frei entscheiden kann und sich für das gute Leben entscheiden wird bei entsprechenden Bedingungen.

Da menschliche Natur dynamisch und vertrauenswürdig ist, kann der Mensch potentiell zum aktiven Gestalter seiner selbst werden. Damit ist gemeint, dass er wesentlich selbst verantwortlich ist für das, was er ist und tut.

Dieses Menschenbild ist akzeptabel für den Menschen, der etwas von seiner Eigenkraft und Entscheidungsfähigkeit spürt, an sie glaubt und im Leben erfahren konnte, dass sie ihm zu innerer Befriedigung und zu Erfolg verhelfen. Nur schon der Glaube an die eigene Entscheidungskraft macht einen Menschen stärker. Diese Fähigkeit ist jedoch zum vornherein nur bestimmten, von der gesellschaftlichen Lage und Erziehung her privilegierten

Menschen möglich. Somit kann das Menschenbild der Humanistischen Psychologie solange nicht für alle Menschen gültig sein, als ungerechte Strukturen in der Gesellschaft, in Wirtschaft und Politik bestehen.

8.2.-----Die Theorien von Rogers

Das Selbst-Konzept: Rogers baut seine Theorien auf seiner Vorstellung vom Selbst auf. Das Selbst ist die für den Aufbau der Persönlichkeit zentrale Einheit. Unter Persönlichkeit versteht Rogers die von Allport (1958) geforderte integrative Einheit von phänomenalem und erfahrenem Selbst. Rogers unterscheidet zwischen dem angeborenen, realen Selbst und dem erworbenen Idealselbst (Selbstbild). Das reale, eigentliche Selbst ist schöpferisch und auf Selbstheilung zielend, während das uneigentliche Selbst den Menschen in seiner gesunden Entwicklung hemmt oder sie verhindert.

Der klientenzentrierte Ansatz: Rogers' Theorien - der therapeutischen Bedingungen und der Verhaltensänderung - bilden die Grundlage des klientenzentrierten Ansatzes in der Psychotherapie. Dieser baut auf der Grundabsicht auf, dem Menschen zu helfen, damit er psychisch, geistig und emotional gesünder wird. Dazu sind bestimmte Bedingungen notwendig, die persönliche Entfaltung möglich machen. Sie sind gegeben in den von Rogers postulierten Verhaltensqualitäten Kongruenz, Wertschätzung, emotionale Wärme, Empathie, welche therapeutische Dimensionen sind, die dazu verhelfen, in eine hilfreiche Beziehung zu einem anderen Menschen zu treten. In einer solchen Beziehung findet persönliche Veränderung statt in Richtung Selbstentfaltung.

Das Selbst bei Rogers ist ein hypothetisches Konstrukt, ein vorwissenschaftliches Modell. Solche Vorstellungen vom Selbst, d.h. hypothetische Konstrukte, können dazu beitragen, den Menschen verhältnismässig handlungsfähig und ichstark zu machen und sind somit nützlich. Aber gerade weil das Selbst hypothetisch ist, kann man von ihm reden als real oder nicht real ? Besteht nicht ein Widerspruch zwischen real und hypothetisch ? Das Selbst ist bei Rogers nicht- wie bei Jung (1971) - allein das Ergebnis erworbener Lebensreife oder von erworbenem Erlebnis des individuellen Seins, sondern es ist als reales Selbst von Anfang an vorhanden. Rogers hat eine bestimmte Vorstellung dessen, was ursprünglich, was reales Leben ist. Die "fully functioning person" (Seite 39 in dieser Arbeit) lebt das reale Leben. Ich frage mich, ob dieses reale Leben als das eigentlich wirkliche, gesunde Leben postuliert werden darf. Mit welchem Recht darf man sagen, dass der ein wirklich reales Leben führt, der seine persönliche Entwicklung vorantreibt ? Ist der völlig an gesellschaftliche Normen angepasste Mensch, der sich nach seinem durch Sozialisationsprozesse veränderten, nicht mehr realen Selbst ausrichtet, wirklich in seiner gesunden Entwicklung gehemmt ? Was heisst gesund ? wer bestimmt das ?

Der klientenzentrierte Ansatz in der Psychotherapie: die drei Verhaltensqualitäten Kongruenz, Wertschätzung/Wärme und Empathie sind nur in ihrer Verbundenheit optimal wirksam. Für den guten Therapeuten bedeutet dies, dass er alle drei Verhaltensweisen lebt und erspüren kann, welche sich in der momentanen Situation als besonders hilfreich erweist. Vor allem die beiden Eigenschaften Kongruenz und Empathie können zu Konflikten im Verhalten des Therapeuten führen. Ist er z.B. echt in seinen Gefühlsäusserungen dem Klienten gegenüber dann, wenn dieser vor

allem Zuwendung brauchte, so kann er unter Umständen durch sein spontanes Verhalten verhindern, dass Fortschritte in der Therapie erzielt werden. Von einem solchen Therapeuten wird grössste Flexibilität und Präsenz gefordert, nämlich dass er sensibel und selbststark zugleich ist und wechselweise empathisch und authentisch reagieren kann. Die Schwierigkeit liegt meiner Ansicht nach darin zu erfühlen, welcher Verhaltensweise Priorität einzuräumen ist. Dies setzt ein intensives Erleben voraus und die Fähigkeit, dieses mitzuteilen. Solches Miterleben und Mitteilen-Können führt uns wahrscheinlich an die Grenzen des Lernbaren und damit auch an die Grenzen der Verwirklichung der Forderungen klientenzentrierter Psychotherapie.

Beziehung löst Veränderung aus. Die hilfreiche Beziehung, finde ich, ist eine notwendige Bedingung, um den Veränderungsprozess in Gang zu setzen, aber nicht immer eine hinreichende. Es braucht oft mehr, nämlich eine überpersönliche Macht, die ich nicht weiter definieren kann.

Watzlawick unterscheidet zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Formen der Veränderung und des Wandels:

"die eine findet innerhalb eines bestimmten Systems statt, das selbst unverändert bleibt, während das Eintreten der anderen das System selbst verändert".
(Watzlawick, 1974, S. 29)

Eine Veränderung ersten Grades findet innerhalb des Gegebenen und Bekannten statt, d.h. innerhalb des menschlichen Verstandes und der Logik. Eine Veränderung zweiter Ordnung ist eine Metaveränderung, ein logischer Sprung, etwas Unwillkürliches und Unbegreifliches. Sie ist wie eine Erleuchtung, die plötzlich und unerwartet erfolgt,

"manchmal in einem Traum, manchmal fast als ein Akt der Gnade im theologischen Sinne". (S. 42)

Ich finde, dass Rogers dem Menschen, der in hilfreicher Beziehung zu einem anderen steht, eine Kraft zuschreibt, die er meiner Ansicht nach nicht hat und die, wenn er sie hätte, allein nicht ausreicht, um eine tiefergreifende Veränderung (meistens Metaveränderung) zu bewirken.

8.3. Die klientenzentrierte Ausrichtung im Bereich der -----Schule und Ausbildung-----

Das Umgehen mit den Rogers-Dimensionen: Rogers hat lerntheoretische Annahmen und unterrichtsmethodische Empfehlungen dargelegt im Hinblick auf eine Beziehungskonzeption, die auf die Entwicklungskräfte des Schülers baut. Rogers geht nämlich von der Annahme aus, dass jeder Schüler den Wunsch und die innere Kraft zum Lernen, zum Entdecken, zur Erweiterung von Wissen und Erfahrung hat, sofern es dem Lehrer gelingt, Bedingungen zu schaffen, die eine persönliche Entfaltung ermöglichen. So ist es Aufgabe des Lehrers, ein Klima der Wertschätzung und gegenseitigen Respektierung zu schaffen, in dem der Lernende sich selbst sein kann und seine Gefühle aussprechen darf und aufgefordert wird, eigene Schwerpunkte für sein Lernen zu setzen. Der Lehrer ist dabei Helfer und Berater im Hintergrund. Er bereitet Entscheidungen vor und stellt Hilfsquellen zur Verfügung. Sein Vorgehen ist transparent. Er ist mit den Schülern zusammen dafür besorgt, dass sie ihre selbst gewählten Lernziele innerhalb gewisser Bedingungen erreichen können.

In diesen Verhaltensweisen selbst sind einige Widersprüchlichkeiten festzustellen.

Wenn der Lehrer seine Absichten im Unterricht offenbart, gibt er dadurch dem Unterricht bereits seine Prägung. Die Entscheidungen, die er vorbereitet, die dargebotenen Hilfsquellen sind

bereits selegiert, da er zeitlich sonst nicht durchkäme.

Wenn Schüler ihre Gefühle im Unterricht ausdrücken, muss der Lehrer oft allein - im besten Falle gemeinsam mit der Klasse - bestimmen, welche vorrangig zu behandeln sind und wann der richtige Zeitpunkt ist. Vom Lehrer wird erwartet, dass er Akzente setzt und dafür sorgt, dass ein gewisser Zeitplan eingehalten wird. Für den Lehrer ergeben sich Widersprüchlichkeiten zwischen fördern und fordern. Von seinem persönlichen Geschick hängt entscheidend ab, welche Grenzen er in der konkreten Situation setzen kann, welche Zeitlimate er vorschlägt, wenn z.B. verschiedene Meinungen diskutiert werden. Von der Stärke seiner Persönlichkeit und seiner kommunikativen Fähigkeit ist es abhängig, ob in seiner Klasse persönliche Weiterentwicklung möglich ist und gleichermaßen das Erreichen der Lernziele. Das heisst, als Faciliator muss er über viel Geschick und Können verfügen. Dadurch gewinnt er jedoch an Einfluss. Er kann optimal nur kraft dieses Einflusses oder der Macht, die von ihm ausgeht, funktionieren, obwohl ihm von seiner humanistischen Haltung her daran gelegen sein muss, zurückhaltend zu sein, damit dem einzelnen Lernenden die Macht über sich selbst nicht genommen wird. Der Lernende ist de facto nicht gleichberechtigter, gleich wichtiger Kommunikationspartner, sondern eine Person, deren Verhaltensänderung der humanistische Lehrer ja anstrebt und zwar als Reaktion auf sein "stimulierendes" Modellverhalten. In diesem Konflikt sehe ich als Lösung, dass der Lehrer sich bemüht, seine Macht, die er ohnehin hat, zu verringern, dass er jedoch bescheiden ist in seinen Ansprüchen und sich begnügt mit kleinen Fortschritten in Richtung Schülerzentrierung.

Das Umgehen mit den Rogers-Dimensionen setzt die Fähigkeit voraus, Freiheiten im Lernen zu gewähren.

Freiheit im Lernen: der Kern liegt darin, dass der Lehrer die Freiheiten, die ihm von der Institution gewährt werden, selbst ergreift z.B. Freiheit in der Wahl der Unterrichtsmethoden, in der Schwerpunktsetzung innerhalb inhaltlicher Rahmenbedingungen,

und sie den Schülern weitergibt. Schülerzentriertes Unterrichten ist nur unter freiheitlichen Bedingungen möglich, d.h. für den Lehrer: Lockerlassen der Zügel und Wahrung der Freiheit für jeden.

Dies kann der Lehrer wiederum nur, wenn er sich als Person sicher genug fühlt, sodass er nicht Angst vor dem Ausgenutztwerden oder vor mangelnder Disziplin in der Klasse zu haben braucht, weil er damit umzugehen weiss. Ein Lehrer kann nicht mehr Freiheit gewähren als er selbst zu ertragen vermag, er kann andere nicht freier machen, als er selbst innerlich ist. Er kann jedoch versuchen, vorerst seine eigenen Grenzen der Toleranz zu erkennen und sie dann der Klasse mitzuteilen. Ich stellte wiederholt fest, dass der Begriff Freiheit an sich für viele Lehrer und Lernende dermassen bedrohlich ist, dass sie sich lieber in endlosen Diskussionen darüber verlieren, was Freiheit bedeutet, ob der Mensch überhaupt frei sein kann, als dass sie im Sinne Rogers' versuchten, ihren eigenen gefühlten Freiheitsraum etwas zu erweitern.

Nach meiner Erfahrung mit dem Unterrichtskonzept von Rogers ist ein schülerzentriertes Vorgehen nur bedingt lehrbar. Tausch ist es gelungen, schülerzentrierte Unterrichtsmethoden zu entwickeln und beispielhaft aufzuzeigen, wie der Lehrer in bestimmten Situationen vorgehen könnte. Jedoch gibt auch er keine Abgrenzungskriterien für das Handeln des Lehrers in der konkreten Situation. Der Lehrer muss selbst herausfinden, wieviele Freiheiten er im einzelnen und konkreten gewähren darf, ohne den Schüler dadurch mehr als für sein Lernen gut ist zu verunsichern. Viele Entscheidungen kann der Lehrer nur gemeinsam mit der Klasse treffen, was wiederum voraussetzt, dass er bereits sicher und geschickt in seiner Beziehung zum Lernenden ist.

Gesamthaft möchte ich festhalten, dass schülerzentriertes Unterrichten jenem Lehrer möglich ist, der bereit ist, an seiner Person zu arbeiten, der beziehungsinteressiert und konfliktfähig ist und grundsätzlich an den Lernwillen seiner Studierenden glaubt. Bei Nichtvorhandensein dieser Eigenschaften, Bereitschaften und einer solchen Ueberzeugung ist ein Lehrer im Unterricht in seiner Funktion höchstwahrscheinlich behindert.

8.4.-----Bemerkungen zur Schulpraxis an der Kaderschule

Ziel der Kaderschule ist es, gleichermassen Wissen und Können zu vermitteln wie persönliche Weiterentwicklung zu fördern. Die Erwartungen der Kursteilnehmer sind dieselben: sie erwarten, dass die Schule ihnen Hilfe zur persönlichen Entfaltung bietet und dass sie sich didaktische Fertigkeiten sowie ein erweitertes Wissen aneignen können (Seite 27 in dieser Arbeit). Um Persönlichkeit zu fördern, wird das Persönlichkeitsmodell von Rogers zugezogen, das als ein optimistisches Modell bezeichnet werden kann, das zu realisieren jedoch unter bestimmten Bedingungen möglich ist. Es sind dazu

- äussere Erleichterungen und
- innere Voraussetzungen, nämlich Optimismus und Vertrauen in die Selbstkraft des Menschen, notwendig.

Die äusseren Erleichterungen sind an der Kaderschule weitgehend gegeben. Diese bietet ein Ausbildungssystem, das viele Möglichkeiten zur Selbstbestimmung offen lässt. Der einzelne Lernende kann weitgehend selbst entscheiden, auf welchem Weg und in welcher Zeit er die Ziele in den einzelnen Lerneinheiten erreichen möchte. Zusätzlich wird ihm in wöchentlichen Sitzungen und Psychologietrainingsveranstaltungen die Gelegenheit geboten, Fortschritte

in der Entfaltung seiner Person zu erzielen.

Die inneren Voraussetzungen hängen von der Persönlichkeit des einzelnen Lehrers oder Studierenden ab. Die Schwierigkeiten, die sich von seiten der Schule ergeben, sind vielmehr innerer Natur. Manche der auswärtigen Dozenten sehen sich an der Kaderschule zum ersten Mal mit solchen freiheitlichen Methoden konfrontiert. Nicht alle können mit den Freiheiten, die durch das Ausbildungskonzept gegeben sind, umgehen. Etliche haben Schwierigkeiten, z.B. Alternativen in der Stoffwahl zu bieten oder Verhandlungen mit der Klasse zu führen z.B. über die Art und Weise der Bewertung. Einige sind unsicher im Lehrverhalten und können nicht akzeptieren, wenn Lernende dem Unterricht fernbleiben. Sie fühlen sich verantwortlich für das Lernen der Kursteilnehmer und haben Mühe, den Studierenden, obwohl sie erwachsen sind, die Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu überlassen. Die Folgen für den Lehrer sind: Resignation, weniger Freude am Unterrichten, unter Umständen Kündigung des Lehrvertrages. Auch wir internen Lehrer sind nicht immer in der Lage, die postulierte Haltung zu verwirklichen.

So wie verschiedene Lehrer sich nicht wohl fühlen in einer Schule, die einen demokratischen Führungsstil proklamiert, so fühlen sich auch nicht alle Kursteilnehmer von Anfang an in einer solchen Atmosphäre gefördert. Am meisten Schwierigkeiten bieten das Setzen von Prioritäten bei der Wahl der Stoffinhalte und das Bewerten der eigenen Leistungen. Dies erfordert vom Einzelnen eine Entscheidung zwischen der Anpassung an andere und der persönlichen Entfaltung, was von ihm bereits einen hohen Grad von Selbstbestimmung verlangt, der aber nicht bei allen vorausgesetzt werden kann. Die überwiegende Mehrheit jedoch entwickelt im Laufe des Kursjahres mehr Lernfreude und Interesse und auch - laut ihren Aussagen - bessere, für den Einzelnen wichtigere Leistungen

als in den Schulen früherer Jahre. Ehemalige Lehramtskandidaten verschiedener Kursjahrgänge betonten wiederholt den positiven Effekt des erfahrenen schülerzentrierten Unterrichts. Dies bestätigt die Resultate der in dieser Arbeit durchgeführten Studien.

8.5.-----Bemerkungen zur Untersuchung

Ziel dieser Arbeit war zu untersuchen, ob die Kursteilnehmer der Kaderschule im Ausbildungsjahr eine Verbesserung in den Eigenschaften Kongruenz, Wertschätzung, Empathie und Autonomie erreichen.

Untersucht wurde das Lehrverhalten von 10 Studierenden einer Lehrerinnenklasse d.h. von 10 aus dem Total = 26 Lehramtskandidaten der Kaderschule eines Schuljahres. (Unterrichtsanalysen zu Beginn, während des Kurses und gegen Kursende, gesamthaft 40, durch die Didaktiklehrerin dieser Lehrerinnenklasse)

Parallel dazu sind subjektive Verfahren, Selbsteinschätzung und Befragung, miteinbezogen worden. Zusätzlich wurde bei allen 26 Kursteilnehmern der Giessentest vor und nach der Ausbildung durchgeführt zur Abklärung eventueller Veränderungen in bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen.

Probleme bei der Untersuchung und Bemerkungen zur Unterrichtsanalyse

Allgemeines

Die erzielten Resultate beziehen sich auf das Lehrverhalten der 10 Kursteilnehmer einer Lehrerinnenklasse. Die Stichprobe war zu gering, um zu relevanten Aussagen zu gelangen.

Bei einer repräsentativen Untersuchung müssten folgende Bedingungen, die hier nicht gegeben waren, eingehalten werden:

1. Untersuchung des Lehrverhaltens aller 26 Kursteilnehmer
2. Lehrverhaltensanalysen bei einer Kontrollgruppe
3. Trennung der beiden Rollen: Unterrichtende - Forscher

Vor allem waren folgende praktische Gründe ausschlaggebend für mein Vorgehen:

1. Der Besuch von 104 (4 x 26) Lektionen mit anschliessender Bewertung der Lektion hätte sich aus konzeptuellen und zeitlichen Gründen als nicht durchführbar erwiesen. Das Unterrichten nach der Lernmethode von Rogers erfordert
 - ein intensives Arbeiten mit einer kleineren Klasse (Maximum 16)
 - Zeit für Absprachen über Lerninhalte, Lern- und Bewertungsmethoden, über die Wahl des Zeitpunktes für die Lektionsbesuche z.B.,
 was für den Lehrer und Forscher vor allem zeitliche Verfügbarkeit und häufige Präsenz bedeutet. Aus diesen Gründen ist es dem unterrichtenden Lehrer und Forscher nicht möglich gewesen, gleichzeitig zwei Klassen, d.h. 26 Kursteilnehmer zu betreuen.
2. Eine vergleichbare Kontrollgruppe, bei welcher die Durchführung von Lehrverhaltensanalysen zum gleichen Zeitpunkt möglich gewesen wäre, liess sich nicht finden.

Die Kaderschule ist die einzige Ausbildungsstätte für Krankenpflegekader in der deutschen Schweiz. In der Zweigschule in Lausanne wird nach demselben Ausbildungssystem unterrichtet.

Eine Kontrollgruppe wäre eventuell in Deutschland zu finden gewesen. Es hätte sich jedoch das Problem der Vergleichbarkeit der Bedingungen und Werte gestellt.

3. Die Erfahrung zeigt, dass viele Alltagsprobleme der pädagogischen Psychologie (Lehrverhalten, Humanisierung des Klassenzimmers) den Forscher in die Situation eines beteiligten Subjektes bringen, das mit Einzelnen in einen Kommunikationsprozess eintreten und wartende Stellung beziehen muss, wenn konkrete Fragen gelöst werden sollen. Es erfordert ein Vorgehen, das als "teilnehmende Erfahrung" bezeichnet wird und zu Diskussionen mit den Beteiligten führt. Dies macht Wissenschaft zwar subjektiver, führt aber eher zur Lösung konkreter Probleme. Diese letzte Ueberlegung war entscheidend für die Wahl meines Vorgehens.

Das Analyseschema

Das Lehrverhalten wurde mit 10 Beobachtungskategorien zu erfassen versucht. Davon sind 3 Kategorien eindeutig messbar:

- Kategorie 1 Ich-Aussagen
- Kategorie 9 Lehrerzeiten
- Kategorie 10 Schülerzeiten

Alle anderen erforderten vom Registrierenden eine Entscheidung für die Kategorisierung. Hier zeigte sich der Bedarf nach einer genaueren Handlungsanweisung. Die Kategorien sind vom Forscher selbst aufgestellt und ausgewählt worden.

Mit den 10 Beobachtungskategorien konnten

1. nur Teilaspekte der Dimensionen Kongruenz, Wertschätzung, Empathie und Autonomie im Lehrverhalten erfasst werden,

2. diese nicht durchwegs mit exakten Methoden. Beim Festhalten der Eigenschaft Zuwendung z.B. musste auch die Qualität des Tonfalls beim Lehrer im Aussprechen u.a. des Wortes "ja" (aufmunternd oder wertend) mit in die Beurteilung einbezogen werden.

Die Teilaspekte weisen auf Tendenzen in den genannten Dimensionen hin, es geht um ein statistisches Festhalten eines "Trends".

Wichtig war mir dabei, mit einem einfachen quantitativen Verfahren zu Aussagen zu gelangen, die wir aus unserer Erfahrung vermuteten, und die uns für die tägliche Arbeit unmittelbar von Nutzen sind. Gleichzeitig stellte sich immer wieder die Frage, ob dieses Verfahren der Rogers-Konzeption gerecht wird.

Die Rogers-Dimensionen sind emotionale Dimensionen, die kaum als ganze mit streng formalen Prozeduren zu erfassen sind. Humanistische psychologische Forschung steht deshalb vor der Alternative, entweder unwichtige Fragen mit streng formalen Techniken zu lösen oder wichtige Probleme mit Hilfe der oft unzulänglichen verfügbaren Methoden anzugehen. Humanistische Psychologie möchte zur Lösung von Alltagsproblemen beitragen. Angesichts der vielfältigen Alltagsprobleme (im schülerzentrierten Unterricht z.B.) sind aber weder formale Regeln noch Ansprüche auf naturwissenschaftliche Exaktheit gerechtfertigt, sondern die Methode ist vielmehr begründet durch das Ziel der Untersuchung. Sie erwies sich aufgrund der Resultate als sinnvoll.

Giessen-Test

Der GT wurde als Kontrollinstrument zur Unterrichtsanalyse verwendet. Die Resultate im GT führten zu Unsicherheiten bei der Interpretation (vgl. Seite 144 in dieser Arbeit). Um diese Kontroll-

funktion besser zu erfüllen, d.h. um brauchbare Aussagen zu erzielen, müsste der GT u.U. 4-6 Monate nach der Ausbildung nochmals durchgeführt werden. Zudem hätte sich der Einsatz eines zweiten vergleichbaren Persönlichkeitstests als nützlich erwiesen, um herauszufinden, ob der GT ein geeigneter Test ist.

Subjektive Verfahren

Die subjektive Befragung und die Selbsteinschätzung der Probanden scheinen mir im Zusammenhang mit der Auffassung von Forschung in der Humanistischen Psychologie angemessen. Ihre Bedeutung besteht darin, die empirisch gewonnenen Ergebnisse zu unterstützen oder zu relativieren. Gleichzeitig geben sie dem Probanden die Gelegenheit, seine subjektive Wahrnehmung auszudrücken.

Die Resultate der Studie und ihre Auswertung führen zu einer Reihe weiterer Ueberlegungen für zukünftiges Vorgehen.

Vorschläge für weiteres Forschen:

- Durchführung gleicher Untersuchungen mit Kursteilnehmern der nächsten 3-4 Jahre
- Präzisierung der Beobachtungskategorien des Analyseschemas und genauere Handlungsanweisung
- Durchführung der Untersuchung gleichzeitig durch zwei verschiedene Forscher und Lehrer, und Vergleich der Resultate
- Untersuchung des Lehrverhaltens einer Kontrollgruppe
- Einsatz zwei vergleichbarer Persönlichkeitstests
- Untersuchung des Lehrverhaltens der Didaktiklehrer der Kaderschule auf ihre Anwendung der Rogers-Dimensionen hin
- Nachuntersuchungen nach einem Jahr.

9. FOLGERUNGEN

Wir haben als Ziel der Schule angeführt, eine Veränderung der Person in Richtung mehr Beziehungsfähigkeit und mehr Autonomie anzustreben und entsprechend einige Fragen aufgestellt.

Die Beantwortung der Fragen auf Seite 13.

Sind die Kursteilnehmer nach der Ausbildung beziehungs-
fähiger und autonomer, und woran lässt sich das erkennen?

Diese Frage kann aufgrund der Unterrichtsanalysen und weiterer Abklärungen positiv beantwortet werden, was das Lehrverhalten anbelangt. Die Verbesserungen in diesen Eigenschaften sind zur Hauptsache am Unterrichtsverhalten der Kursteilnehmer erkennbar wie auch an den Aussagen über ihr subjektives Erleben. Die Untersuchung und die damit einhergehende Erfahrung haben gezeigt, dass humanistisches Lehrverhalten nach der Auffassung von Rogers geschult, das bedeutet angeeignet und weitervermittelt werden kann. Für die Kadernschule bedeutet dies, dass die Rogers-Lernmethode ein brauchbares Mittel zur Persönlichkeitsschulung ist.

Welche Voraussetzungen sind notwendig, damit Persönlichkeitsveränderungen gefördert wird - von seiten der Schule, von seiten der Lehrer, von seiten der Lernenden?

Von seiten der Schule braucht es ein Ausbildungskonzept, das

- Freiheiten zulässt
 - in den Unterrichtsmethoden
 - im Bewertungsverfahren
 - in der Planung der Stoffinhalte
 - in der Organisation der Klassenführung. Dazu gehört
- eine angemessene Klassengrösse, erfahrungsgemäss ungefähr 14 - 16 pro Klassenlehrer
- die Möglichkeit für individuelle Lernverträge
- genügend Zeit zur Aneignung der für das Diplom erforderlichen Lerneinheiten.

Die ersten drei Voraussetzungen sind von seiten der Kaderschule gegeben, jedoch nicht die letzte.

Die Lehrerausbildung dauert 11 Monate. In dieser Zeit wird der Erwerb von 27 LE erwartet, d.h. dass die Kursteilnehmer nachweisen können, in 27 Bereichen das für ihre Funktion notwendige Wissen, Können und entsprechende Verhalten - wenn auch nur in Ansätzen - sich angeeignet zu haben.

Diese Zeit wird als knapp empfunden.

Die Mehrheit der Kursteilnehmer gibt an, unter Zeit- und Leistungsdruck zu stehen.

Auch wenn die Schule die Möglichkeit bietet für eine individuelle Ausbildungsdauer, machen nur wenige davon Gebrauch, weil allgemein erwartet wird, dass die für die Ausbildung festgesetzte Zeit genügen sollte. Es liegt ein Widerspruch vor zwischen Angebot (individuelle Lernverträge) und Erwartung.

Von der Person des Lehrers her ist eine

- humanistische Grundhaltung erforderlich, die mit dem Tun mehr als mit Worten dargestellt werden kann, zudem
- thematische und didaktische Sicherheit, um frei zu werden für spontanes, jedoch reflektiertes und veränderbares Verhalten. Der Lehrer muss wissen, dass Verhalten verstanden werden muss, um geändert zu werden und darum bereit sein, es mit den Studierenden zu problematisieren. Im weiteren wird die
- Bereitschaft und die Fähigkeit vorausgesetzt, mit den Freiheiten, die durch das Ausbildungskonzept gegeben sind, umzugehen.

Diese Voraussetzungen sind bei den Lehrern der Kaderschule, wie schon erwähnt, nur zum Teil gegeben. Die Schule hat deshalb Mühe, ihr Konzept durchzuhalten. Im Verlauf des Berichtjahres ist es wiederholt zu Auseinandersetzungen zwischen Lehrern und Studierenden gekommen. Die Lernenden beklagten sich, dass das Konzept

nicht überall konsequent eingehalten, d.h. oft nur vermeintliche Freiheit geboten werde, die Lehrer, dass sie ihre Aufgabe nicht voll erfüllen können, wenn Kursteilnehmer dem Unterricht fernbleiben und sich nicht aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Dies führte bei verschiedenen Lehrern und Studierenden zu Unsicherheiten im Lehren und im Lernen.

Von seiten der Person des Lernenden wird die

- Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung erwartet (auch beim Erwachsenen in der Ausbildung hat grundlegend ein Bedürfnis nach Veränderung vorzuliegen, damit Veränderungen zustande kommen (vgl. Ernspurger, 1973, S.129-131) und die
- Bereitschaft zur Kooperation. Da erfahrungsoffener Unterricht keine Technik ist, sondern vielmehr ständiger, gegenseitiger Lernprozess zwischen dem Lehrer und den Lernenden, ist ein ernsthaftes Bemühen von beiden Seiten notwendig.

Die Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung ist bei den meisten Studierenden vorhanden, aber nicht zur gleichen Zeit. Dies erschwert, und verunmöglicht gelegentlich, die Verhaltensschulung innerhalb einer Gruppe und somit auch die Kooperation. Jedoch braucht es die Gruppe für das Ueben von Verhalten. Viele Kursteilnehmer sind erst gegen Kursende bereit für personale Bildung, eine Minderheit zeigt wenig oder keine Bereitschaft. Wie auch aus den Untersuchungsergebnissen zu entnehmen ist, sind bei einer der 10 Studierenden, deren Lehrverhalten untersucht worden ist, geringe und instabile Verbesserungen in Richtung der Rogers-Dimensionen zu erkennen. (Tabelle VI im Anhang, Zeile 3) Daraus ergibt sich für die Schule die Frage, wie mit dem Problem der "Unmotivierten" umzugehen sei. Denn einerseits kann diese Minderheit den Veränderungsprozess in der Gruppe empfindlich stören, andererseits existiert in der Schweiz keine zweite Ausbildungsstätte, die ein Fachlehrerdiplom erteilt, auf welche die Kadernschule verweisen könnte.

Wo liegen die Grenzen in der Realisierung?

- in der Person des Lernenden
- in der Person des Lehrers
bei fehlender Grundeinstellung beider
- in der Institution Schule; es ist der Kaderschule aus verschiedenen Gründen nicht immer möglich, Kandidaten nach strengen Kriterien zu selektionieren, z.B. nur für persönliche Entwicklung motivierte Kandidaten aufzunehmen
- in den Institutionen ausserhalb der Kaderschule - den Spitälern und Krankenpflegeschulen -, wenn sich diese gegen eine Emanzipierung ihres Krankenpflegekaders sträuben
- in den gesellschaftlichen Normen, wenn Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung für die Krankenschwester nicht gewünscht wird.

Aus diesen Erkenntnissen und Erfahrungen ergeben sich einige Folgerungen und Empfehlungen für die Kaderschule.

Folgerungen

Im Hinblick auf eine anzustrebende Humanisierung der Krankenpflegeausbildung und der Krankenpflege empfehlen wir an der Kaderschule ein personenbezogenes Vorgehen in den Krankenpflegeschulen und den Spitälern. Die Ausbildung zu einer Kaderfunktion soll es ermöglichen, eigene Werthaltungen zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern. Deshalb hat die Kaderschule an ihrem Ziel, neben Wissens- und Könnensvermittlung Persönlichkeits-schulung zu betreiben, weiterhin festzuhalten. Als eine wirkungs-volle Methode erweist sich aufgrund der Untersuchung und der Erfahrungen früherer Jahre

- ein schülerzentriertes Unterrichten nach den Beschreibungen von Rogers und Tausch
- Modellverhalten und Reflexion darüber
- das Ueben des erwünschten Verhaltens unter Supervision.

Wir halten Innovationen in den Krankenpfelgeschulen und dadurch Spitälern grundsätzlich für möglich. Verhaltensmodifikation ist ein gangbarer Weg. Verhalten muss jedoch problematisiert, geschult und anschliessend in der Praxis umgesetzt werden. Die Umsetzung der neu erworbenen Fähigkeiten ist nur in einer entsprechenden Umgebung möglich. Die neuen Lehrerinnen sind nach dem Kurs in ihrem veränderten Lehrverhalten noch nicht so gefestigt, dass sie allein damit durchkommen. Ihre Umgebung kann ihnen dabei oft keine wesentliche Hilfe bieten. Der Gedanke an eine durch die Kaderschule begleitete Rückkehr in die Praxis empfiehlt sich in diesem Zusammenhang. Um die Isolationserfahrungen der neuen Lehrerinnen zu mildern, sollten auch die Mitarbeiterinnen in den Schulen und den Spitälern den neuen Lehrstil mindestens unterstützen.

Empfehlungen für die Kaderschule

Ausbildungskonzept

- a) Verlängerung des Kursjahres um ein weiteres Trimester und/oder Förderung und Ausbau individueller Lehrgänge
- b) Intensivierung der Information über das Ausbildungskonzept mit dem Ziel, die Anliegen der Kaderschule einer breiteren Öffentlichkeit verständlich zu machen, um die moralische und finanzielle Unterstützung zu verbessern
- c) Weiterführung der Forschung im Bereich der Persönlichkeits-schulung in Zusammenarbeit mit der für die fortlaufende Evaluation der Ausbildung beauftragten Arbeitsgruppe (Seite 28/29 in dieser Arbeit)

Studierende

- d) strengere Selektion inbezug auf die Bereitschaft zur Verhaltensmodifikation

Lehrer der Kaderschule

- e) Förderung der Schulung in humanistischer Grundhaltung für interne Lehrer und auswärtige Dozenten
- f) Förderung und Verstärkung der Lehrerweiterbildung in schüler-

zentrierten Methoden

Mitarbeiter_in Krankenfelgeschulen und Spitälern

- g) Supervision Ehemaliger der Kaderschule u.a. während ihres Unterrichts in Schule und Spital
- h) generell Förderung und Verstärkung der Lehrerfortbildung für Ehemalige
- i) Darbieten von Kurzlehrgängen für langjährig angestellte Lehrerinnen und Praktikumsanleiterinnen zur Erlernung schülerzentrierter Lehrmethoden
- k) Organisation von Weiterbildungskursen für Schulleiterinnen und Leiterinnen von Pflegediensten und Information über die Ausbildung an der Kaderschule.

Empfehlungen für die Krankenpflegeschulen: es sollten mindestens zwei Lehrerinnen in einer Schule in der gleichen Richtung arbeiten, gelegentlich zu zweit unterrichten (teamteaching) und sich gegenseitig beraten und stabilisieren.

Einige dieser Massnahmen werden bereits durchgeführt, sie sind jedoch zu intensivieren, damit die Kursteilnehmer und die Ehemaligen der Kaderschule eine effektive Unterstützung erhalten sollen.

Auf Seitel2 in dieser Arbeit wurde die Frage aufgeworfen, ob es zusätzlicher Mittel bedarf, um den Prozess der persönlichen Veränderung zu fördern, und ob der Prozess der Veränderung während des Kursjahres nicht beschleunigt werden sollte.

Wir haben an der Kaderschule Psychologie-Wochen mit den Studierenden und den Hauptlehrern der Schule veranstaltet. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass die Durchführung von Encountergruppen (Rogers, 1970) und von Uebungen in sozialem Lernen (Schwäbisch/Siems, 1974) ausserhalb der Schule Veränderungsprozesse schneller in Gang setzen. Die Fragen, die sich uns viel-

mehr stellen, liegen im Bereich der Ethik.

Können wir die Teilnahme an solchen Veranstaltungen für alle Studierenden mit Nachdruck empfehlen und gleichzeitig die Autonomie des Einzelnen respektieren?

Können wir Psychologie-Wochen ganz auf der Basis der Freiwilligkeit durchführen, nachdem wir die personale Bildung als ein wichtiges Ziel unserer Schule betrachten?

Können wir Psychologie-Wochen auf der Basis der Freiwilligkeit durchführen im Wissen darum, dass Einzelne bei Nichtbeteiligung sowohl Gefahr laufen, während des Kursjahres weniger integriert zu sein in der Klasse und im Unterricht der Hauptlehrer als auch, die Entwicklung in der Gruppe zu stören?

Auf diese Fragen haben wir bis heute keine definitive Antwort gefunden.

10. LITERATURHINWEISE

- Aebli, H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1976⁹
- Allen, D.W./Ryan, K.A.: Microteaching. Weinheim 1974²
- Allport, G.W.: Werden der Persönlichkeit. Gedanken zur Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit. Bern 1958
- Aspy, D.N./Roebuck, F.N.: An Investigation of the Relationship Between Student Levels of Cognitive Functioning and the Teacher's Classroom Behaviour. In: The Journal of Educational Research, 1972, 4, S. 365
- Aspy, D.N.: Toward a Technology for Humanizing Education. Research Press Company, Illinois 61820. Copyright 1972 by D.N. Aspy. Second printing 1974
- Aspy, D.N./Roebuck, F.N.: A Lever Long Enough. The National Consortium for Humanizing Education. Washington 1976
- Bachmair, G.: Unterrichtsanalyse. Weinheim 1974
- Bandura, A./Walters, R.H.: Social learning and personality development. New York 1963
- Bandura, A.: Lernen am Modell. Stuttgart 1976
- Barrett-Lennard, G.T.: Dimensions of therapist response as casual factors in therapeutic change. In: Psychol. Monographs 1962, 76, Whole No. 562
- Baumann, H.U.: Methoden zur quantitativen Erfassung des Unterrichtsverhaltens. Bern 1974
- Beckmann, D./Richter, H-E.: Giessen-Test. Bern 1972
- Beckmann, D.: Der Analytiker und sein Patient. Bern 1974
- Bühler, Ch./Allen, M.: Einführung in die Humanistische Psychologie. Stuttgart 1973
- Camus, A.: L'étranger. Paris 1953
- Carkhuff, R.R.: Helping and Human Relations. Vol. I/II. New York 1969
- Cohn, R.C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1975
- Dechmann, D.M.: Teilnahme und Beobachtung als Soziologisches Basisverhalten. Bern 1978
- Ernsperger, B.: Gruppendynamik und Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1973
- Frankl, V.E.: Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Vorträge. Bern 1972

Freud, S.: Abriss der Psychoanalyse / Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt 1959⁷

Freud, S.: Ueber Träume und Traumdeutungen. Frankfurt am Main 1971

Gendlin, E.T.: Experiencing and the creation of meaning. New York 1962, the Free Press of Glencoe

Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG) (Hrsg.): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München 1975

Goble, F.: Die Dritte Kraft. Olten 1979

Goldstein, K.: Der Aufbau des Organismus. Amsterdam 1934

Guggenbühl, A.: Macht als Gefahr beim Helfer. Basel 1975

Heidegger, M.: Sein und Zeit. Tübingen 1972¹²

Heinelt, G.: Kreative Lehrer, kreative Schüler. Freiburg i.B. 1974

Jankowski, P. et al. (Hrsg.): Klientenzentrierte Psychotherapie heute. Bericht über den I. Europäischen Kongress für Gesprächspsychotherapie in Würzburg 28.9. - 4.10.1974. Göttingen 1976

Jourard, S.M.: The Transparent Self. New York 1971

Jung, C.G.: Ueber psychische Energetik und das Wesen der Träume. Olten 1971

Krapf, B.: Verhaltenslernen und Sozialisation. Pädagogisches Institut Universität Zürich 1979. Internes Arbeitspapier zur Vorlesung Nr. 1412 WS 78/79

Lienert, G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim 1967²

Maslow, A.H.: Motivation and Personality. New York 1970²

Maslow, A.H.: Psychologie des Seins. München 1973

Mitscherlich, A. et al.: Ist es unanständig, glücklich zu sein? In: Psychologie heute 1977, Heft 3

Näf, H.: Die Anwendung von Verhaltenstraining, Selbsterfahrungsgruppen und Gruppendynamischen Seminarien in der Lehrer Aus- und Fortbildung. Bericht z.H. der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer. Luzern 1975

Nickel, H./ Schwalenberg, R./Ungelenk, B.: Ein erziehungspsychologisches Verhaltenstraining mit Lehrerstudenten. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 1974, Nr. 21, S. 67 - 80

Poletti, R.: Les soins infirmiers. Théories et concepts. Paris 1978

Quenzer, R.: The Personal Touch. The Development of patient-centered behaviour patterns in nurse-training. Master's thesis. University of Manchester 1974

- Reiter, F./Kakosh, M.: Quality of Nursing Care. A report of a field-study to establish criteria. New York 1963
- Rogers, C.R.: Client-centered Therapy. Boston 1951
- Rogers, C.R.: On Becoming a Person. London 1961
- Rogers, C.R. et al.: The therapeutic Relationship and its Impact: A Study of Psychotherapy with Schizophrenics. Madison 1967
- Rogers, C.R.: Freedom to learn. Columbus 1969
- Rogers, C.R.: Encountergruppen. München 1970
- Rogers, C.R.: Die nicht-direktive Beratung. München 1972
- Rogers, C.R.: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart 1973a
- Rogers, C.R.: Die klient-bezogene Gesprächstherapie. München 1973b
- Rogers, C.R.: Lernen in Freiheit. München 1974
- Rogers, C.R.: Questions I would Ask myself If I Were A Teacher. In: Education 1974 a, Vol. 95, No. 2
- Rogers, C.R.: Therapeut und Klient. Copyright für die deutschsprachige Ausgabe, München 1977
- Rogers, C.R.: Die Kraft des Guten. Copyright für die deutschsprachige Ausgabe, München 1978
- Rogers, C.R.: Der gute Mensch von La Jolla. In: Psychologie heute 1978a, Heft 5
- Heckhausen, H./Roth, H. (Hrsg): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission 4. Stuttgart 1971⁷
- Rotkreuz-Kaderschule für die Krankenpflege Zürich: Ausbildung für die Leitung von Pflegediensten. Ausbildung der Lehrerinnen/Lehrer für Krankenpflege. Zürich 1976/77 (Ausbildungskonzept)
- Rotkreuz-Kaderschule für die Krankenpflege Zürich: Ausbildung für die Leitung von Pflegediensten. Ausbildung der Lehrerinnen/Lehrer für Krankenpflege. Zürich 1979/80 (Ausbildungskonzept)
- Sachs, L.: Statistische Auswertungsmethoden. Zweite, neubearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin 1969²
- Sartre, J.P.: L'existentialisme est un humanisme. Paris 1970
- Schmidbauer, W.: Die hilflosen Helfer. Reinbek bei Hamburg 1977
- Schulphilosophie der Rotkreuz-Kaderschule für die Krankenpflege Zürich 1979. Internes Arbeitspapier
- Schwäbisch, L./Siems, M.: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Reinbek bei Hamburg 1974
- Signer, R.: Verhaltenstraining für Lehrer. Weinheim 1979

- Spanhel, D./Tausch, R./Tönnies, S.: Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und ihr Zusammenhang mit konstruktivem Schülerverhalten in 41 Unterrichtsstunden. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 1975, Nr. 22
- Steuri, H.: Die Humanistische Psychologie bei Rogers und Maslow und ihre Implikationen auf die Lernmotivation Erwachsener. Lizentiatsarbeit. Pädagogisches Institut Universität Zürich 1977
- Stones, E.: Psychologie des Lernens und Lehrens. Weinheim 1972
- Tausch, R. u. A.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1971⁶
- Tausch, R. u. A.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1977⁸
- Tausch, R. u. A.: Vom unrühmlichen Gebrauch des Wortes "man". In: Psychologie heute 1977a, Heft 5
- Truax, C.B./Carkhuff, R.R.: Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice. Kp. 3. Chicago 1969³
- Ulrich, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse. München 1972²
- Völker, U.: Kann man den Menschen humansieren? In: Psychologie heute 1977, Heft 8
- Wagenschein, M.: Verstehen lehren. Weinheim 1970³
- Wandelt, M./Ager, J.: Quality Patient Care Scale. Detroit 1970
- Watson, J.B.: Behaviorismus. Köln 1968
- Watzlawick, P./Beavin, H./Jackson, O.: Menschliche Kommunikation. Bern 1974⁴
- Watzlawick, P./Weakland, J.H./Fisch, R.: Lösungen. Bern 1974
- Widmer, K.: Kompetenzprobleme des Sportlehrers. Monatsschrift "Sportunterricht" Schorndorf 1978, Nr. 3

11. ANHANG

Die Lerneinheiten des Didaktikunterrichtes

Beispiel eines Rahmenangebots für den Unterricht in Lernpsychologie und Unterrichtsdidaktik

Tabelle X : Das Konzept der Kaderschule zum sozialen Lernen

Tabelle I : Häufigkeiten der Lehrer-Ich/Man-Aussagen

Tabelle II : Häufigkeiten der Lehrer-Zuwendung (ZU)/-Wertung (WE)

Tabelle III : Häufigkeiten der Schülerinitiativen (I) und reaktiver Schülerantworten (RA)

Tabelle IV : Schüler-/Lehreraktivitäten während einer Unterrichtsdauer von 50 Minuten

Tabelle V : Schüleraktivität ohne und mit Lehrerbeteiligung

Tabelle VI : Zusammenfassende Darstellung der Häufigkeiten und Aktivitäten L und S

* Die Lerneinheiten des Didaktikunterrichts

Curriculum-Konstruktion

Umschreibung des Bereichs: Ausbildungsplanung

Erwünschtes Verhalten für den Lernenden:

- Mithilfe bei der Abklärung von Ausbildungsbedürfnissen
- Verstehen der Zusammenhänge Gesetzgebung, Politik, Werthaltungen und Curriculum
- Planung von Unterrichtssequenzen

Lernzielformulierung

Umschreibung des Bereichs: Bildungs-Erziehungs-Lernziele

Erwünschtes Verhalten für den Lernenden:

- Formulieren von Bildungszielen
- Formulieren und Operationalisieren von Lernzielen
- Unterrichtsplanung
- Erkennen der Vorteile/Grenzen der Zielformulierung

Lernpsychologie

Umschreibung des Bereichs: Behandlung von Lernprozess, Lernarten, Lernmotivation und Lernumfeld. Ueben von Denkprozessen, Denkopoperationen, Problemlösen und von Kreativität im Unterricht

Erwünschtes Verhalten für den Lernenden:

- Verstehen der verschiedenen Lernarten, der Bedingungen, die Lernen fördern und der Ursachen von Lernhemmungen und
- Integration in eigener Lehrtätigkeit

Kommunikation im Unterricht

Umschreibung des Bereichs: Unterricht im Modellverhalten, Lehrverhalten, Sprache als Kommunikationsverstärker sowie Interaktion im Unterricht

Erwünschtes Verhalten für den Lernenden:

- Kongruenz von Sprachäusserung und Verhalten
- Steuerung des eigenen Lehrverhaltens
- Personenzentrierte Interaktion
- Auswahl von Texten in bezug auf Verständlichkeit für die jeweiligen Adressaten

Inhaltsauswahl und -vermittlung

Umschreibung des Bereichs: Stoffdarbietung, Auswahl von Lerninhalten sowie Stoffstrukturierung

Erwünschtes Verhalten für den Lernenden:

- Wählen und Darbieten von Stoff, der jeweiligen Situation angepasst

Unterrichtsmethoden

Umschreibung des Bereichs: Vorbereiten, durchführen, auswerten des Unterrichts in Klassen, Gruppen, mit Einzelnen

Erwünschtes Verhalten für den Lernenden:

- Wählen, anwenden, überprüfen geeigneter didaktischer Massnahmen
- Anwenden personenzentrierter Methoden

Lernerfolgskontrolle

Umschreibung des Bereichs: Evaluation der Fortschritte und Leistungen, Kontrolle von Wissen und Können (methodische Fertigkeiten und sozialer Umgang)

Erwünschtes Verhalten für den Lernenden:

- Aufstellen von Kriterien für eine personen-, sach-, ausbildungsbezogene Bewertung
- Aufstellen und Bewerten von Prüfungsarbeiten

Klinischer Unterricht

Umschreibung des Bereichs: Unterricht in der beruflichen Situation, Zusammenarbeit mit der Praktikumsstation

Erwünschtes Verhalten für den Lernenden:

- Lernsituationen planen und ausnutzen
- Instruktion von Praktikumsbegleitern

* Gekürzt aus dem Ausbildungskonzept der Kaderschule Zürich, 1979/80.

Beispiel eines Rahmenangebots für den Unterricht in Lern- psychologie und Unterrichtsdidaktik

Erziehung und Tradition

Erziehung und Sprache

Verständlichkeit

Die Lehrerfrage

Menschenbild

Bildungsziele

Erziehungsziele

Lehrverhalten und Lerninhalte

- Kongruenz als förderliche Dimension (Rogers, 1973a;
Tausch, 1977⁸)
- Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsziele
- Achtung, Wärme, Rücksichtnahme (Rogers, 1973a)
als förderliche Dimension (Tausch, 1977⁸)
- Empathie
- Stoffauswahl und -strukturierung
- Informationsverarbeitung (Stones, 1972)
- Exemplarisches Lernen (Wagenschein, 1970³)
- Das Üben (Aebli, 1976⁹; Roth, 1973¹⁴; Tausch, 1971⁶)
- Lernschritte und Lernhilfen nach H. Roth (1973¹⁴)
- Lernarten (Stones, 1972)

Lehrverhalten und ausgewählte Unterrichtsmethoden

- Modellernen
- Lernen durch Verstärkung und Extinktion (Tausch, 1971⁶)
- Gruppenunterricht (Ulrich, 1972²)
- Kreativität und Unterricht (Heinelt, 1974)
- Das Rollenspiel (Schwäbisch/Siems, 1974)
- Das Verfassen von Arbeitsblättern (Tausch, 1971⁶)

Lernerfolgskontrolle

- Bewertungskriterien
- Das Aufstellen und Bewerten von schriftlichen/mündlichen Prüfungen
- Gedanken zur individuellen Bewertung

Motivation

- Theoretische Ansätze (Maslow, 1970²)
(vgl. Heckhausen/Roth, Hrsg. 1971⁷)
(Freud, 1971)

Varia

Tabelle X

Das Konzept der Kaderschule zum sozialen Lernen

Kaderschule
Ausbildung zu

Lehrerinnen (L)
Leiterinnen (O)
von Pflegediensten

Förderung von

Beziehungsfähigkeit

Carl Rogers



Identitätsgefühl

A. Maslow
C. Rogers
Ch. Bühler



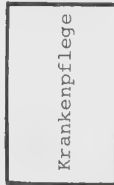
via Modell, via
Erleben lassen und
Erkennen, durch Ueben
und Einüben



Tutorengruppe

Krankenpflegeunterricht

Soziologie, Betriebsführung



Kongruenz

Empathie

Wertschätzung

Aussierung für die eigene Person wichtiger
Gedanken, Gefühle, Absichten

Verstehen der Aussierungen wichtiger Gedanken
und Gefühle, Erfühlen bedeutsamer Erlebnis-
halte beim anderen

dem anderen vertrauen, ihn tolerieren, nicht
werten

kohärentes Selbstgefühl
Gefühl für eigene Werte

- Standortfindung
- Sinnfindung
- Selbstaktualisierung



Erarbeiten/Vermitteln theoretischer Konzepte, in Funktion
setzen von Rückkoppelungsmechanismen, Ueben von Feedback,
Selbstexploration, Selbsteinschätzung, Selbsterfahrung

wöchentliche Sitzungen in Gruppen, Kompaktveranstaltungen
Schüler wählen, setzen eigene Ziele, eigene Schwerpunkte in
der Stoffbearbeitung innerhalb eingewählter Gruppen
schülerzentrierter Unterricht mit dem Ziel: S-Aktivitäten
nehmen zu, L-Aktivitäten nehmen ab

Auseinandersetzung mit sich und den anderen, Ueben spezieller
Fähigkeiten

z.B. Gesprächsführung

Rollenverhalten

Tabelle I

Häufigkeiten der Lehrer-ICH/MAN-Aussagen
im Klassenunterricht

Häufigkeiten der Lehrer-ICH/MAN-Aussagen im Klassenunterricht												Dauer Schüler- aktivitäten ohne Lehrer in Minuten									
1. Lektion				2. Lektion				3. Lektion				4. Lektion				1. 2. 3. 4.					
Kursbeginn				Kursmitte				Kursende													
ICH		MAN		ICH		MAN		ICH		MAN		ICH		MAN							
9	29	in 41'		9	12	in 34'		15	25	in 32'		13	2	in 29'		9'	16'	18'	21'		
25	15	in 50'		18	23	in 50'		33	18	in 29'		27	9	in 28'		0'	0'	21'	22'		
23	0	in 45'		25	12	in 25'		17	16	in 18'		30	5	in 40'		5'	25'	32'	10'		
12	11	in 50'		13	13	in 50'		23	7	in 30'		25	0	in 23'		0'	0'	20'	27'		
34	34	in 50'		18	2	in 50'		22	7	in 37'		21	3	in 30'		0'	0'	13'	20'		
36	58	in 50'		49	10	in 50'		26	17	in 25'		48	1	in 38'		0'	0'	25'	12'		
10	19	in 46'		10	13	in 45'		13	0	in 33'		14	4	in 24'		4'	5'	17'	26'		
14	19	in 50'		3	0	in 50'		9	3	in 14'		12	5	in 25'		0'	0'	36'	25'		
22	21	in 35'		19	39	in 27'		23	1	in 16'		18	5	in 28'		15'	23'	34'	22'		
14	3	in 33'		19	5	in 32'		16	9	in 15'		21	7	in 28'		17'	18'	35'	22'		

n=10

Lektionen zu 50 Minuten

Kleingruppen- und
Einzelschüler-
aktivität

Tabelle II Häufigkeiten der Lehrer-Zuwendung (ZU)/-Wertung (WE)
im Klassenunterricht

Häufigkeiten der Lehrer-Zuwendung (ZU) / -wertung (WE) im Klassenunterricht										Dauer Schüleraktivitäten ohne Lehrer in Minuten					
1. Lektion			2. Lektion			3. Lektion			4. Lektion		1.	2.	3.	4.	
Kursbeginn			Kursbeginn			Kursmitte			Kursende						
ZU	WE		ZU	WE		ZU	WE		ZU	WE					
14	36	in 41'	8	30	in 34'	23	9	in 32'	17	0	in 29'	9'	16'	18'	21'
3	40	in 50'	2	27	in 50'	9	52	in 29'	19	7	in 28'	0'	0'	21'	22'
21	7	in 45'	16	26	in 25'	22	4	in 18'	24	4	in 40'	5'	25'	32'	10'
2	6	in 50'	3	21	in 50'	1	1	in 30'	15	4	in 23'	0'	0'	20'	27'
13	54	in 50'	15	42	in 50'	17	2	in 37'	15	1	in 30'	0'	0'	13'	20'
14	32	in 50'	21	12	in 50'	1	1	in 25'	35	3	in 38'	0'	0'	25'	12'
7	36	in 46'	9	29	in 45'	11	23	in 33'	18	0	in 24'	4'	5'	17'	26'
21	72	in 50'	3	6	in 50'	7	2	in 14'	26	1	in 25'	0'	0'	36'	25'
7	9	in 35'	8	30	in 27'	0	0	in 16'	25	4	in 28'	15'	23'	34'	22'
10	21	in 33'	21	4	in 32'	22	5	in 15'	21	9	in 28'	17'	18'	35'	22'

n=10

Lektionen zu 50 Minuten

Kleingruppen- und
Einzelschüler-
aktivität

Tabelle III

Häufigkeiten der Schülerinitiativen (I)
reaktiver Schülerantworten (RA)
im Klassenunterricht

Häufigkeiten der Schülerinitiativen (I) reaktiver Schülerantworten (RA) im Klassenunterricht													Dauer Schüler- aktivitäten ohne Lehrer in Minuten			
1. Lektion		2. Lektion		3. Lektion		4. Lektion		1.	2.	3.	4.					
Kursbeginn		Kursmitte		Kursende		Kursende										
I	RA	I	RA	I	RA	I	RA									
9	45	in 41'	11	42	in 34'	36	13	in 32'	21	4	in 29'	9'	16'	18'	21'	
18	61	in 50'	8	40	in 50'	19	38	in 29'	38	7	in 28'	0'	0'	21'	22'	
28	43	in 45'	7	39	in 25'	22	0	in 18'	25	3	in 40'	5'	25'	32'	10'	
7	8	in 50'	9	26	in 50'	5	5	in 30'	18	10	in 23'	0'	0'	20'	27'	
43	65	in 50'	44	85	in 50'	30	0	in 37'	12	0	in 30'	0'	0'	13'	20'	
25	47	in 50'	44	15	in 50'	3	0	in 25'	49	2	in 38'	0'	0'	25'	12'	
9	50	in 46'	10	53	in 45'	18	28	in 33'	35	0	in 24'	4'	5'	17'	26'	
21	135	in 50'	65	6	in 50'	18	1	in 14'	42	0	in 25'	0'	0'	36'	25'	
15	10	in 35'	24	21	in 27'	29	0	in 16'	37	12	in 28'	15'	23'	34'	22'	
31	24	in 33'	31	3	in 32'	46	4	in 15'	32	7	in 28'	17'	18'	35'	22'	

n=10

Lektionen zu 50 Minuten

Kleingruppen- und
Einzelschüler-
aktivität

Schüler-/Lehreraktivitäten während einer Unterrichts- Lektion von 50 Minuten										Dauer Schüler- aktivitäten ohne Lehrer in Minuten		
1. Lektion		2. Lektion		3. Lektion		4. Lektion		1.		2.	3.	4.
Kursbeginn		Kursmitte		Kursende		Kursende						
SA	LA	SA	LA	SA	LA	SA	LA					
15 Min	35 Min	20 Min	30 Min	25 Min	25 Min	30 Min	20 Min	9'		10'	18'	21'
15 Min	35 Min	FA	FA	25 Min	25 Min	41 Min	9 Min	0'		0'	21'	22'
20 Min	30 Min	32 Min	18 Min	40 Min	10 Min	25 Min	25 Min	5'		25'	32'	10'
5 Min	45 Min	8 Min	42 Min	20 Min	30 Min	38 Min	12 Min	0'		0'	20'	27'
FA	FA	FA	FA	25 Min	25 Min	26 Min	24 Min	0'		0'	13'	20'
15 Min	35 Min	15 Min	35 Min	25 Min	25 Min	24 Min	26 Min	0'		0'	25'	12'
10 Min	40 Min	FA	FA	20 Min	30 Min	36 Min	14 Min	4'		5'	17'	26'
30 Min	20 Min	38 Min	12 Min	37 Min	13 Min	36 Min	14 Min	0'		0'	36'	25'
31 Min	19 Min	32 Min	18 Min	40 Min	10 Min	33 Min	17 Min	15'		23'	34'	22'
20 Min	30 Min	25 Min	25 Min	44 Min	6 Min	37 Min	13 Min	17'		18'	35'	22'
161 Min	289 Min	170 Min	180 Min	301 Min	199 Min	326 Min	174 Min	Kleingruppen- und Einzelaktivität				
18 Min	32 Min	24 Min	26 Min	30 Min	20 Min	33 Min	17 Min					

n=10

 Σ $\bar{x}$

FA = Frage-Antwortlektion
Dauer nicht messbar

Kleingruppen- und
Einzelschüler-
aktivität

Tabelle VI

Zusammenfassende Darstellung der Häufigkeiten und Aktivitäten L und S

Häufig- keiten	ICH				AUSSAGEN				MAN				ZUWENDUNG				WERTUNGEN			
	B		M		E		B		M		E		B		M		B		M	
	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.
Lektionen zu 50 Min.	2,2	2,6	4,7	4,5	7,1	3,5	7,8	0,7	3,4	2,3	7,2	5,9	8,8	8,8	2,8	0	8,8	8,8	2,8	0
	5,0	3,6	11,4	9,6	3,0	4,6	6,2	3,2	0,6	0,4	3,1	6,8	8,0	5,4	18,0	2,5	8,0	5,4	18,0	2,5
	5,1	10,0	21,2	7,5	0	4,8	8,9	1,2	4,7	6,4	12,2	6,0	1,6	10,4	2,2	1,0	1,6	10,4	2,2	1,0
	2,4	2,6	7,7	10,9	2,2	2,6	2,3	0	0,4	0,6	0,3	6,5	1,2	4,2	0,3	1,7	1,2	4,2	0,3	1,7
	6,8	3,6	5,9	7,0	6,8	0,4	1,9	1,0	2,6	3,0	4,6	5,0	10,8	8,4	0,5	0,3	10,8	8,4	0,5	0,3
	7,2	9,8	10,4	12,6	11,6	2,0	6,8	0,3	2,8	4,2	0,4	9,2	6,4	2,6	0,4	0,8	6,4	2,6	0,4	0,8
	2,2	2,2	3,9	5,8	4,1	2,9	0	1,7	1,5	2,0	3,3	7,5	7,8	6,4	7,0	0	1,5	2,0	3,3	7,5
	2,8	0,6	6,4	4,8	3,8	0	2,1	2,0	4,2	0,6	5,0	10,4	14,4	1,2	1,4	0,4	4,2	0,6	5,0	10,4
	6,3	7,0	14,3	6,4	6,0	14,4	0,6	1,8	2,0	3,0	0	8,9	2,6	11,1	0	1,4	2,0	3,0	0	8,9
	4,2	5,9	10,7	7,5	0,9	1,6	6,0	2,5	3,3	6,6	14,7	7,5	6,4	1,2	3,3	3,2	6,4	1,2	3,3	3,2

S INITIATIVEN	S REAKTIVE ANTWORTEN				S AKTIVITÄTEN IN MINUTEN				L AKTIVITÄTEN IN MINUTEN			
	B		M		B		M		B		M	
	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.
	2,2	3,2	11,2	7,2	11,0	12,3	4,1	1,4	15'	20'	25'	20'
	3,6	1,6	6,5	13,6	12,2	8,0	13,1	2,5	15'	FA	25'	35'
	6,2	2,8	12,2	6,2	9,5	15,6	0	0,7	20'	32'	40'	35'
	1,4	1,8	1,7	7,8	1,6	5,2	1,7	4,3	5'	8'	20'	30'
	8,6	8,8	8,1	4,0	13,0	17,0	0	0	FA	FA	25'	42'
	5,0	8,8	1,2	10,5	9,4	3,0	0	0,5	15'	15'	25'	FA
	1,9	4,5	5,4	14,6	10,9	11,8	8,5	0	10'	FA	35'	FA
	4,2	13,0	12,8	16,8	27,0	1,2	0,7	0	30'	38'	37'	FA
	4,3	8,9	18,1	13,2	2,8	7,8	0	4,3	31'	32'	13'	12'
	9,4	9,7	30,7	11,4	7,3	0,9	2,7	2,5	20'	25'	6'	18'

FA = Frage-Antwortunterricht

CURRICULUM VITAE

I. Persönliche Auskunft

Geburtsdatum: 4.1.1924
Heimatort: Basel
Religion: protestantisch
Beruf des Vaters: protestantischer Pfarrer (gestorben)

II. Besuchte Schulen

	1944	Maturität, Typus B, Kantonsschule Luzern
von 1944 -	1947	die Rotkreuzschwesternschule Lindenhof in Bern, Diplom für Allgemeine Kranken- pflege
von 1959 -	1960	den französisch-sprachigen Rotkreuz- Fortbildungskurs für Ober- und Schul- schwestern in Lausanne, Certificat
	1964	1 Trimester immatrikuliert an der Uni- versität Edinburg (Pädagogik, Admini- stration, Soziologie)
ab Oktober	1972	Immatrikulation an der Universität Zürich Philosophische Fakultät I
Juli 1977		Lizenziat phil. I. Hauptfach: Pädagogik, Schwerpunkt Psycho- logie des Unterrichtens 1. Nebenfach: Allgemeine Psychologie anthro- pologischer Richtung 2. Nebenfach: Sozialpsychologie: Soziali- sation Erwachsener
April 1980		Doktorat phil. I. bei Professor Dr. K. Widmer

III. Berufliche Tätigkeit

von 1948 -	1957	Operationsschwester in verschiedenen Spitälern 3 Jahre Leiterin einer Operationsabteilung
von 1957 -	1959	Stellvertretende Abteilungsleiterin im I.K.R.K. Genf
von 1960 -	1964	Lehrerin für Krankenpflege an der Rot- kreuzschwesternschule Lindenhof, Bern

von 1964	-	1968	Leiterin der Städtischen Schwestern- schule Triemli, Zürich Aufbau einer neuen Schwesternschule
von 1968	-	1971	Sachbearbeiterin im Spitalplanungs- institut HOSPITALPLAN AG. Meilen
seit 1971			Hauptamtliche Anstellung an der Rot- kreuz-Kaderschule für die Krankenpflege, Moussonstrasse 15, 8044 Zürich, als Lehrerin für Pädagogik und Didaktik.

IV. Verschiedenes

Ich besuchte drei Kaderkurse der Rotkreuzformationen, wobei zwei als Kursleiterin. 1963 erhielt ich vom Europarat ein Stipendium und besuchte während 3 Monaten Schwesternschulen in Deutschland, Belgien, England und Schottland.

V. Sprachen

Deutsch	Muttersprache	Englisch	gute Kenntnisse
Französisch	fliessend	Italienisch	gute Kenntnisse

Januar 1980

